

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA DE CHILE  
SEDE TEMUCO**

**CULTURA - HOMBRE - SOCIEDAD  
CUHSO**

**Revista de Ciencias Sociales y Humanas**

**PRIMERAS JORNADAS DE  
EDUCACION INDIGENA**

**(10-14 JULIO 1989)**

**ORGANIZADAS POR**

**FUNDACION INSTITUTO INDIGENA  
OBISPADO DE TEMUCO**

**VOLUMEN ESPECIAL (AGOSTO 1991)**

**ISSN 0716-1557**

## INDICE

Presentación	7
<b>Discursos Ceremonia Inauguración</b>	11
Discurso Apertura Primera Jornada de Educación Indígena en Chile. <i>Ariel Burgos S.</i>	13
Reflexiones Acerca de la Jornada de Educación Indígena. <i>Teresa Durán P.</i>	19
Fundamentos Doctrinales de la Iglesia para la Educación del Pueblo Mapuche. <i>Monseñor Sergio Contreras N.</i>	25
<b>Educación Nacional en el Pasado</b>	35
Etnocentrismo y Etnocidio. Franciscanos y Jesuitas en La Araucanía, 1600-1900. <i>Jorge Pinto R.</i>	37
<b>Aspectos Teórico-Methodológicos Generales</b>	71
Diseño del Texto <b>Mapudunguyu</b> en un Programa de Lengua Mapuche. <i>María Catrileo</i>	73
Bilingüismo Castellano-Mapudungun en Población Escolar Media de la IX Región. <i>Nelly Ramos P.</i>	87
Alcances acerca del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje del Mapudungun Escrito en un Contexto Educativo Formal. <i>Teresa Durán P., Elisa Loncón A. y Nelly Ramos P.</i>	103
Metodología para la Enseñanza del Mapudungun en un Programa de Educación Bilingüe Intercultural. <i>Elisa Loncón, Anselmo Raguileo y Nilsa Raín</i>	125
Investigación Conducente a la Elaboración de un Texto Integrado de Lectura. <i>Norma Varas M., Ricardo Herrera L. y Gastón Sepúlveda E.</i>	137
<b>Experiencias Educativas con Población Indígena Chilena</b>	151
Programa Experimental de Lecto-Escritura en Mapudungun en las Escuelas Rurales de la Fundación del Magisterio de la Araucanía. <i>Francisco Salgado M.</i>	151

Comunicación Visual y Desarrollo Rural Intercultural. Experiencia en la Comuna de Lautaro, IX Región de Chile. <i>Patricia de la Peña C.</i>	175
El Liceo Técnico Particular Guacolda y su Proyecto Educativo. <i>Arnoldo Vidal M. , Ana María Lagos H. , Simón Juanico C. y Ena Ojeda S.</i>	193
Programa de Formación de Profesores Especialistas en Educación Rural. <i>Fernando Burrows G.</i>	211
Expectativas de la Comunidad Mapuche Adulta frente a un Eventual Programa de Educación Bilingüe. Experiencia en un Sector Mixto Mapuche No Mapuche. <i>Lilian González C.</i>	229
Experiencia Rapanui en Educación Bilingüe. <i>Emilia Paoa C.</i>	239
El Rol de la Escuela en la Comunidad Indígena. <i>Juan Alvarez T.</i>	243
<b>Experiencias Educativas en Otros Países Latinoamericanos</b>	<b>257</b>
Cinco Años de Educación Indígena en Nicaragua. <i>Fernando Mora M.</i>	259
Desarrollo de la Educación Intercultural en Ecuador. El Pueblo Shwar. <i>Juan Botasso y José Conjosa.</i>	273
Experiencia Educativa en Paraguay. <i>Hna. Mari Blanca Pavon.</i>	287
Un Programa de Educación Bilingüe en Guatemala. <i>Celso Shaclan.</i>	299
<b>Perspectivas de Educación Indígena en América Latina</b>	<b>315</b>
La Educación Indígena en América Latina. <i>Francisco Chiodi.</i>	317
Tendencias de Educación Indígena en Latinoamérica. <i>Teresa Durán P.</i>	359



## PRESENTACION

La Fundación Instituto Indígena, preocupada de la temática de la Educación Indígena, y con el objeto de contribuir a un mejor intercambio de información relativa al tema, decidió crear una instancia que permitiera conocer, de primera fuente, los diferentes proyectos educativos que se están desarrollando en la región, el país y latinoamérica.

Surgen así estas Primeras Jornadas de Educación Indígena, organizadas por la Fundación Instituto Indígena y patrocinadas por la Pontificia Universidad Católica de Chile, sede Temuco, que, en lo medular, y como se menciona en la Convocatoria realizada, están destinadas a alcanzar los siguientes objetivos:

1.- "Conocer el estado de la Educación Indígena en la región, en el país y otros países de latinoamérica".

2.- "Tomar conciencia de que la Educación Indígena es una labor especializada y diferenciada".

3.- "Lograr visualizar y comprender las principales tendencias contemporáneas en Educación Indígena".

Para lograr dichos objetivos, la Fundación Instituto Indígena invitó a participar de estas Jornadas, de estudio e intercambio de experiencias, a todas las personas e instituciones ligadas a la Educación Indígena.

La respuesta a esta Convocatoria superó las expectativas iniciales, logrando la participación activa de un importante número de educadores y especialistas de Chile y de América, como así también de un numeroso grupo de personas interesadas en el tema que asistieron día a día a las sesiones de trabajo.

Con la publicación de estas actas, que aparecen en un número especial de la revista **Cultura-Hombre-Sociedad**, se da cumplimiento a un acuerdo de cooperación mutua entre la Pontificia Universidad Católica de Chile y la Fundación Instituto Indígena con el objeto de difundir más ampliamente las ponencias presentadas en dicha ocasión.

Las actas en referencia, recogen todos los trabajos que fueron presentados y posteriormente remitidos a la comisión organizadora para su publicación. Además, por su indudable importancia, se incluyen los tres discursos leídos en la Ceremonia Inaugural:

Las ponencias han sido agrupadas en cinco secciones, en razón de su temática:

- I.- Educación Nacional en el Pasado.
- II.- Aspectos Teórico- Metodológicos Generales.
- III.- Experiencias Educativas con Población Indígena Chilena.
- IV.- Experiencias Educativas en otros Países Latinoamericanos.
- V.- Perspectivas de Educación Indígena en América Latina

La Fundación Instituto Indígena desea agradecer muy cordialmente a todas las personas e instituciones que colaboraron para el

éxito de estas Jornadas, en forma especial quiere manifestar su gratitud a:

Agencia Desarrollo y Paz, Canadá

Oficina Coordinadora de Asistencia Campesina ( O.C.A.C. ) , Santiago

Padre Enrique Rosner , Ecuador

Pontificia Universidad Católica de Chile, Sede Temuco.

La Fundación espera, con la publicación de las Actas de estas Jornadas, contribuir a que muchas otras personas e instituciones tengan acceso a la información allí presentada, se sientan estimuladas a trabajar en la noble tarea de la educación a minorías étnicas y puedan participar, mostrando sus logros, en los próximos encuentros.

Arturo Hernández Sallés  
Editor



## **DISCURSOS CEREMONIA INAUGURACION**



## DISCURSO APERTURA PRIMERA JORNADA DE EDUCACION INDIGENA EN CHILE

**Ariel Burgos Saavedra**

**Presidente Fundación Instituto Indígena**

He querido iniciar esta intervención citando un texto del Mensaje que el Papa Juan Pablo II dirigió en la Celebración de la Jornada Mundial de la Paz el 1º de enero de este año 1989, porque me parece contribuye a estructurar el marco en que hemos convocado a esta primera Jornada de Educación Indígena.

"En una Sociedad Nacional, compuesta por diferentes grupos humanos, dos son los principios comunes que no es posible anular, sino que deben ser el fundamento de toda organización social. El primer principio es la inalienable dignidad de cada persona humana, sin distinciones relativas a su origen racial, étnico, cultural, nacional o a su creencia religiosa. Ninguna persona existe por sí sola, sino que halla su plena identidad en su relación con los demás. Lo mismo se puede afirmar de los grupos humanos. En efecto, estos tienen derecho a su identidad colectiva que ha de ser tutelada conforme a la dignidad de cada uno de sus miembros. El segundo principio se refiere a la unidad básica del género humano, que tiene su origen en un único Dios Creador... La unidad del género humano comporta que la humanidad entera, por encima de sus divisiones étnicas, nacionales, culturales y religiosas constituya una comunidad, sin discriminación entre los pueblos y que tienda a la solidaridad recíproca"

Estos dos principios enunciados por el Papa, que están en el centro del Mensaje Cristiano, han orientado -desde su creación el año 1962-las acciones de la Fundación Instituto Indígena y la hacen estar en permanente revisión y actualización de sí misma. Así, sus objetivos fundacionales de "Investigación, Educación y Asistencia a las comunidades indígenas". Se han reorganizado como "La Evangelización liberadora e integral del pueblo mapuche" complementado por líneas orientadoras en el sentido de : "Conocer, valorar y amar la cultura del pueblo mapuche como criterio orientador de su acción; la promoción humana y la aplicación de los principios de la educación liberadora en todas sus acciones".

En su afán de acompañar al pueblo mapuche, y haciendo efectivas las orientaciones propuestas, ha ido configurando un estilo de trabajo que le ha permitido hacer un proceso de inculturación mediante el cual ha conocido y experimentado muy directamente la situación de este pueblo, quizás aún no muy sistemáticamente, pero vivencialmente muy profunda.

Por otro lado, desgraciadamente debemos reconocer que en Chile hay un gran y grave desconocimiento de la existencia de los pueblos indígenas como grupos diferenciados con cultura propia y con derechos y deberes particulares. Este desconocimiento no ha sido fortuito, sino institucionalizado, producto de la aplicación de principios y conceptos como el de la *Igualdad* ya que sustentado en éste se promovió la idea de que Chile es un país racial y culturalmente homogéneo (una sola raza, una sola cultura, un solo pueblo). Esto complementado con ideologías como el racismo, permitieron la discriminación y justificaron la formulación de

políticas y dictación de Leyes Asimilatorias y de Desintegración de las Sociedades Indígenas. Hoy en día, debemos dar gracias a Dios porque en nuestro país, al contrario, se aprecia una mayor conciencia, gracias al aporte de las ciencias sociales y, en el medio nuestro, a una reflexión cada vez más comprometida por parte de la Iglesia en toda América Latina. Un ejemplo en nuestro país lo constituye la Carta Pastoral "La Evangelización del Pueblo Mapuche" del año 1979 publicada por los Obispos del sur. En este documento se hace un reconocimiento de la existencia de los mapuches como pueblo, se valora las personas , su cultura y su lengua.

La realidad que viven los pueblos indígenas chilenos, común en toda Latinoamérica (diferente sólo en matices), para su transformación, por tratarse de minorías a nivel nacional que no ejercen influencia, pasa por las manos y decisiones de la sociedad mayor, que -como decíamos- no reconoce su diferenciación étnica y cultural o simplemente, por desconocimiento, las ignora.

La Fundación Instituto Indígena desde hace algunos años ha agregado a sus acciones el objetivo de crear conciencia de la existencia de la cultura, de la historia y realidad del pueblo mapuche, partiendo por la propia Iglesia y extendiéndose a la sociedad nacional, las personas y sus instituciones.

Una de las estrategias seguidas ha sido desarrollar programas con el Pueblo Mapuche en el plano del testimonio, pequeños proyectos en el área silvoagropecuaria, de la salud, los derechos humanos, la religión y la educación. No pretenden ser soluciones globales, son caminos alternativos que nacen de las propias personas involucradas. En el área de la educación

se ha recorrido un largo camino, desde el año 1964 en adelante, en una serie de experiencias tanto de capacitación, como de Educación Formal de Adultos, Educación Científico Humanística y Educación Técnico Profesional, además de Educación Técnico Elemental. Aprovechando ciertos espacios que daban las normativas educacionales vigentes se educaba dentro de un marco cultural mapuche y se promovía la identidad.

Con la experiencia, y aplicando los fundamentos doctrinales de la educación, llegamos a concluir que los sistemas educativos implementados hasta ahora por el sistema nacional, han sido difuncionales para la realidad mapuche, y han operado como mecanismo de desarraigo y evasión de la comunidad y lo que es más grave a la pérdida de la identidad y a la asimilación. Por esto nuestros esfuerzos se han concentrado en el proyecto educativo del Liceo Técnico Guacolda, ubicado en Chol-Chol, cuya experiencia se presentará dentro de esta jornada. Este proyecto tiene su base en la cultura mapuche, aplica los criterios de la educación liberadora con un método personalizado que pone en el centro del proceso educativo al joven mapuche, como principal responsable de su proceso de desarrollo, y el educador cumple el rol de facilitador de este proceso.

Queremos favorecer un proceso educativo mapuche en el que, a partir de su propia experiencia de vida y como protagonista de su historia, se desarrolle, de una manera creativa y original, un mundo cultural, acorde con su propia riqueza espiritual y que sea fruto de sus esfuerzos.

La otra estrategia se orienta a crear espacios de diálogo e información y a convocar encuentros de intercambios y discusión, a resguardar los derechos étnicos e individuales. Se dirige a las personas no

indígenas, a la sociedad nacional y sus instituciones.

En esta perspectiva hemos convocado a esta primera jornada, en un aspecto tan fundamental para toda sociedad, como es: la educación.

La Fundación Instituto Indígena percibe que el pueblo mapuche, y los pueblos indígenas todos, requieren de una educación diferenciada que desarrolle sus culturas y participen en igualdad de condiciones en la Sociedad Nacional. Sabemos que, al igual que la Fundación, hay personas y grupos que se esfuerzan por encontrar formas educacionales más apropiadas asumiendo el pensamiento social moderno relativo a las Sociedades Indígenas. Son esfuerzos dispersos con poco espacio de reconocimiento oficial y que sustentan opciones diferentes. Se les extendió una invitación a todos, de los que se tenía conocimiento que estaban trabajando en esta línea, para que presentaran sus estudios y experiencias. Aun sabiendo que no se tienen resultados definitivos los invitados accedieron a participar, lo que demuestra su gran disposición e interés por dar a conocer su trabajo e intercambiar experiencias con distintos estudiosos preocupados por el tema de la Educación Indígena.

Es por esto que viajaron expositores de lugares tan alejados como Iquique, Rapa-Nui y de algunos países hermanos, como Guatemala, Paraguay y Ecuador.

Tenemos que abrirnos y hacernos receptivos del aporte al conocimiento que guardan y ofrecen las sociedades indígenas y favorecer su perfeccionamiento. Tenemos que estar atentos para apoyar las redefiniciones que se ven venir cuando se logre el real reconocimiento de

que somos sociedades pluriétnicas y pluriculturales y con claridad para reconocer y aceptar la diversidad.

Hago un ferviente llamado a las autoridades educativas nacionales, a las entidades de educación superior de las regiones con un porcentaje significativo de población indígena, para que hagan un esfuerzo por escuchar las demandas de las organizaciones indígenas que piden una educación diferenciada, y les insto, también, a que hagan el esfuerzo por atender los proyectos y propuestas que se presentarán aquí.

Agradezco la presencia de todos y en forma muy especial a quienes con tan buena disposición presentarán sus estudios o experiencias para conocimiento de todos. Nuestra mayor gratitud para quienes vienen de Iquique, Rapa-Nui y de países hermanos; a todos y cada uno de aquí y de allá, nuestra más cordial bienvenida.

Concluyo mi intervención con un reconocimiento especial a la Sede Regional de la Pontificia Universidad Católica por el patrocinio otorgado, por acogernos y por el insustituible aporte de sus académicos.

Muchas Gracias

Temuco, julio de 1989.

## REFLEXIONES ACERCA DE LA JORNADA DE EDUCACION INDIGENA

**Dra. Teresa Durán**

**P. Universidad Católica de Chile**

**Sede Regional Temuco**

Una vez más las puertas de esta Universidad se abren para dejar entrar una realidad que está muy cerca de todos nosotros, pero que tendemos a desconocer, si no nos golpea directamente: la que viven los descendientes de los antiguos y originarios habitantes de tierras americanas: nuestros hermanos mapuches, chiripá, shuar, aymaras, quichuas, miskitos; reconocidos hoy como pueblos indígenas o indios.

Durante la semana en que dialogaremos en torno a una de las problemáticas que más los afecta actualmente, esto es, la educacional, quienes hemos contribuido a organizarla hacemos a Uds. un sentido llamado, para dialogar de un modo profundo, respetuoso y crítico, el único que se justifica para contrarrestar, aunque sea en el debate, el cúmulo de dificultades y amarguras que a estos hermanos les ha tocado vivir a través de la educación que se ha implantado para ellos en el contexto de las sociedades nacionales.

La plataforma desde la cual hemos formulado los objetivos de esta jornada se conforma de las experiencias y aprendizajes que nos han demandado los problemas observados entre niños y jóvenes indígenas que acuden a "educarse" a las escuelas nacionales; en menor grado, de los aciertos del sistema para acogerlos y ganarse su expresión creativa y estimulante. De aquí que nos hayamos propuesto:

1.- Conocer el estado de la educación indígena en la región, en el país y en otros países de América.

2.- Tomar conciencia de que la educación que se formule para la población indígena de estas regiones constituye una labor especializada, diferenciada y participativa.

3.- Visualizar y comprender las principales tendencias contemporáneas en el campo de la educación indígena.

Si tomamos como referencia los planteamientos e informaciones que intercambiábamos hace trece años atrás en un evento similar a éste y que se centrara en el niño mapuche, el crecimiento que hemos logrado, sin ser en ningún caso el necesario, no deja de ser promisorio

Hoy día, gracias al esfuerzo pionero de algunos, tendemos a usar mucho más reflexivamente los términos bajo los cuales englobamos al sector étnicamente diferenciado y originario. Si usamos la categoría *indígena* o *indio* ya no es para producir separaciones discriminatorias, sino para reconocer su orientación y práctica cultural distinta, una cosmovisión diferente a la occidental. Al mismo tiempo, los actores en este campo ya no promueven tímidas acomodaciones del sistema regular para facilitar el paso expedito de los niños y jóvenes de las etnias americanas por él, sino que se trabaja en fortalecer audaces innovaciones tras la meta de lograr una participación más igualitaria y justa por parte de estos hijos de la tierra en la convivencia nacional. Ellos mismos, a través de sus distintas formas de organización, están hoy señalando el camino que debemos seguir, para colaborar, de un modo efectivo, en el mejoramiento de su situación actual.

El propósito de esta semana es, pues, otorgarnos la oportunidad de penetrar, de un modo sistemático y crítico, en la dimensión real del problema educacional que aún prevalece para los pueblos indígenas y para quienes laboran con ellos y, muy especialmente, en los logros obtenidos por aquellos sectores innovadores que han propuesto reformas efectivas y caminos nuevos, no tan sólo para las sociedades nacionales, sino para los sectores indígenas mismos.

Ahora, si tomamos como referente a estos sectores, no podemos obviar el intercambio en torno a la finalidad última del esfuerzo educativo ¿asimilar o dar paso a la diferenciación?. Los propios sectores indígenas nos han informado al respecto. En países como Ecuador y Venezuela, tanto especialistas como representantes de algunos grupos étnicos, están impulsando la llamada "Educación Intercultural Bilingüe", a través de la cual el niño se reencuentra con su identidad cultural de origen, o la vive plenamente y luego, de un modo complementariamente necesario, accede a la cultura y sociedad occidental, tras aprender sus valores, estructuras y antivalores.

Queremos decir con ello que este encuentro exige de nosotros el más amplio criterio, a fin de superar dicotomías estrechas e, incluso, falsas concepciones científicas que eluden la dimensión existencial, utopías separatistas y reacciones defensivas. A nuestro juicio, el esfuerzo común debiera orientarse a renovar y adecuar el sistema regular tomando como modelo el proceso de enseñanza - aprendizaje que aún prevalece en las comunidades indígenas y que tradicionalmente ha sido tan efectivo y, cuando sea posible, activar propuestas abiertamente distintas a partir de la realidad local. Ambos caminos, el administrativo y el ideológico - comunitario, deberían insertarse en el marco de lo que podríamos

denominar "cultura educacional indígena americana", a fin de acumular experiencias significativas. Esta cultura educacional indígena americana emergente no incluye sino el conjunto de valores y premisas que se han ido cimentando en estos últimos veinte años en el continente, los marcos conceptuales, las teorías, las experiencias fallidas o exitosas que han tenido lugar en las distintas áreas geográficas en torno a la educación diferenciada.

Chile ha estado por largos años ausente de los debates internacionales a propósito de la educación indígena; solamente en esta última década podría decirse que ha sido considerado para participar en ellos. Las razones han ido desde asumir que, por no contar con una población indígena mayoritaria, no era necesario preocuparse de esta temática, hasta las ideológico-nacionalistas que, en su versión extrema, pretenden anular todo tipo de reoncimiento a las diferenciaciones étnico-culturales. Demás está decir que, en tanto los sectores indígenas conforman el espejo donde se puede apreciar la evolución cultural de nuestras naciones, ellos mismos han incorporado estos supuestos desorientadores, oponiéndose al avance en este campo. Criterios objetivos de cambio han ido surgiendo, sin embargo, tanto en las instancias públicas como en las privadas. Podemos contar hoy con aperturas institucionales del sistema regular, las que a su vez han posibilitado el respaldo a proyectos educativos que transcurren más allá del ámbito fiscal, es decir, bajo la orientación de agentes educacionales privados.

En otras palabras, tanto las instancias públicas como algunas privadas, fundamentalmente aquellas vinculadas a la Iglesia, se encuentran motivadas hoy por mejorar sustantivamente la educación pública destinada

El propósito de esta semana es, pues, otorgarnos la oportunidad de penetrar, de un modo sistemático y crítico, en la dimensión real del problema educacional que aún prevalece para los pueblos indígenas y para quienes laboran con ellos y, muy especialmente, en los logros obtenidos por aquellos sectores innovadores que han propuesto reformas efectivas y caminos nuevos, no tan sólo para las sociedades nacionales, sino para los sectores indígenas mismos.

Ahora, si tomamos como referente a estos sectores, no podemos obviar el intercambio en torno a la finalidad última del esfuerzo educativo ¿asimilar o dar paso a la diferenciación?. Los propios sectores indígenas nos han informado al respecto. En países como Ecuador y Venezuela, tanto especialistas como representantes de algunos grupos étnicos, están impulsando la llamada "Educación Intercultural Bilingüe", a través de la cual el niño se reencuentra con su identidad cultural de origen, o la vive plenamente y luego, de un modo complementariamente necesario, accede a la cultura y sociedad occidental, tras aprender sus valores, estructuras y antivalores.

Queremos decir con ello que este encuentro exige de nosotros el más amplio criterio, a fin de superar dicotomías estrechas e, incluso, falsas concepciones científicas que eluden la dimensión existencial, utopías separatistas y reacciones defensivas. A nuestro juicio, el esfuerzo común debiera orientarse a renovar y adecuar el sistema regular tomando como modelo el proceso de enseñanza - aprendizaje que aún prevalece en las comunidades indígenas y que tradicionalmente ha sido tan efectivo y, cuando sea posible, activar propuestas abiertamente distintas a partir de la realidad local. Ambos caminos, el administrativo y el ideológico - comunitario, deberían insertarse en el marco de lo que podríamos

denominar "cultura educacional indígena americana", a fin de acumular experiencias significativas. Esta cultura educacional indígena americana emergente no incluye sino el conjunto de valores y premisas que se han ido cimentando en estos últimos veinte años en el continente, los marcos conceptuales, las teorías, las experiencias fallidas o exitosas que han tenido lugar en las distintas áreas geográficas en torno a la educación diferenciada.

Chile ha estado por largos años ausente de los debates internacionales a propósito de la educación indígena; solamente en esta última década podría decirse que ha sido considerado para participar en ellos. Las razones han ido desde asumir que, por no contar con una población indígena mayoritaria, no era necesario preocuparse de esta temática, hasta las ideológico-nacionalistas que, en su versión extrema, pretenden anular todo tipo de reoncimiento a las diferenciaciones étnico-culturales. Demás está decir que, en tanto los sectores indígenas conforman el espejo donde se puede apreciar la evolución cultural de nuestras naciones, ellos mismos han incorporado estos supuestos desorientadores, oponiéndose al avance en este campo. Criterios objetivos de cambio han ido surgiendo, sin embargo, tanto en las instancias públicas como en las privadas. Podemos contar hoy con aperturas institucionales del sistema regular, las que a su vez han posibilitado el respaldo a proyectos educativos que transcurren más allá del ámbito fiscal, es decir, bajo la orientación de agentes educacionales privados.

En otras palabras, tanto las instancias públicas como algunas privadas, fundamentalmente aquellas vinculadas a la Iglesia, se encuentran motivadas hoy por mejorar sustantivamente la educación pública destinada

a población escolar mapuche, ofreciendo un ambiente propicio al diálogo y al intercambio fructífero. No de otra manera puede interpretarse la respuesta entusiasta y colaboradora a la convocatoria que hoy nos reúne. Las organizaciones mapuches, por su parte, han incorporado en sus demandas la educación diferenciada y también podrían hacernos valiosos aportes en este sentido. Bajo este marco promisorio ¿por qué no abrigar la esperanza de que se constituya en nuestra región una instancia cultural que se preocupe, con constancia y método, de activar el intercambio entre las distintas experiencias que se están llevando a cabo y, muy especialmente, de incorporar en ellas las posturas visionarias de quienes nos llevan ventaja en el continente?

Una instancia cultural como la que estamos proponiendo debiera ser representativa de los esfuerzos más sobresalientes de nuestra región en el campo de la educación **para y de** los sectores indígenas, pero fundamentalmente, debiera estar animada por auténticos valores humanistas, los únicos capaces de superar los desplazamientos que ocasionan las élites y, muy especialmente, de incorporar a quienes siempre deben constituir el principal norte: los niños y jóvenes indígenas y sus maestros.

Reciban, pues, todos Uds., la más cordial bienvenida a este evento, en la esperanza de que a su término hayamos cumplido sus objetivos y promesas. Ojalá la Universidad Católica y esta Sede continúe albergando la causa indígena de su supervivencia y permita el florecimiento de otra reunión similar en un futuro próximo. Similar tipo de esperanza ciframos en el resto de las instituciones regionales.

Muchas Gracias.



## FUNDAMENTOS DOCTRINALES DE LA IGLESIA PARA LA EDUCACION DEL PUEBLO MAPUCHE

Sergio Contreras Navia  
Obispo de Temuco

### Introducción

Mi exposición, tal como está expresado en el tema, es original en cuanto que yo sepa nadie ha expresado los principios que orientan el quehacer de la Iglesia en la educación del Pueblo Mapuche. No existe sobre el tema un documento oficial.

Sin embargo, el tema no es para nada original, porque los principios que aquí se exponen están contenidos en diversos documentos de la Iglesia: El Concilio, Puebla, La Escuela Católica (Documento de la Sagrada Congregación para la Educación Católica), *Evangelii Nuntiandi*, y diversos Mensajes del Papa y de los Obispos Latinoamericanos. Hay una exposición bastante interesante de ellos en la colección y centenario del CELAM, con el título "Hombre, Cultura y Educación".

Para los efectos de esta exposición, que tiene de original las conclusiones referidas al Pueblo Mapuche, evitaré la acumulación de citas y daré sólo las que transcriban textualmente el concepto.

¿Por qué la Iglesia se ocupa de la educación del Pueblo Mapuche?

Porque la Iglesia tiene como misión *evangelizar*. Ese fue el

mandato de Jesús: "Id, pues, y haced discípulos a todos los pueblos, bautizándolos en el nombre del Padre y del Hijo y del Espíritu Santo, enseñándoles a observar todo cuanto yo os he mandado" (Mt. 28,19).

Cuando la Iglesia medita en el significado de este mandato dice que "Evangelizar significa para ella llevar la Buena Nueva a todos los ambientes de la humanidad, y con su influjo transformar desde dentro, renovar a la misma humanidad". "Evangeliza cuando por la sola fuerza divina del mensaje que proclama trata de convertir al mismo tiempo la conciencia personal y colectiva de los hombres, la actividad en la que ellos están comprometidos, su vida y ambiente concretos" (E.N. 18). Debe "alcanzar y transformar con la fuerza del Evangelio los criterios de juicios, los valores determinantes, los puntos de interés, las líneas de pensamiento, las fuerzas inspiradoras y los modelos de vida de la humanidad" (E. N. 19). No se trata , por lo tanto, de dar un barniz superficial. No basta con una bendición final al término de una obra, sino que se debe llegar con el Evangelio de manera "vital, en profundidad y hasta sus mismas raíces **la cultura y las culturas** del hombre".

No se identifica el Evangelio con una determinada cultura. Con frecuencia se habla de la cultura occidental cristiana, como si esa precisión de existencia occidental fuese la concreción del Evangelio. No, el Evangelio ciertamente se ha de vivir por hombres concretos en una cultura determinada, pero el Evangelio es capaz de impregnar todas las culturas sin someterse a ninguna. Puedo agregar, porque se tiene hoy esa clara distinción entre evangelio y cultura, y la importancia de evangelizar radicalmente la cultura y las culturas, es que podemos afirmar también que la Iglesia hoy respeta profundamente toda auténtica cultura. Una adecuada

evangelización debe enriquecer la cultura de un pueblo, a la manera como la corriente eléctrica ilumina la lámpara, realizándola sin destruirla.

Hay una idea complementaria a lo dicho, que justifica la preocupación por la educación del Pueblo Mapuche que tiene la Iglesia en nuestra Región. La fundamental tarea de la Iglesia se une a otra que le es conexas, por más que no sea de la esencia misma de su misión: **la promoción integral del hombre**, que implica la liberación de las esclavitudes, entre las cuales está la ignorancia.

"Entre evangelización y promoción humana - desarrollo, liberación - existen, efectivamente, lazos muy fuertes. Vínculos de orden antropológico, porque el hombre que hay que evangelizar no es un ser abstracto, sino un ser sujeto a los problemas sociales y económicos. Lazos de orden teológico, ya que no se puede disociar el plan de la creación del plan de la Redención, que llega hasta situaciones muy concretas de injusticia a las que hay que combatir, y de justicia que hay que restaurar". (E.N. 31).

La caridad que responde al mandamiento nuevo exige promover, mediante la paz y la justicia, el verdadero, el auténtico crecimiento del hombre.

Es un hecho que siempre la Iglesia ha vinculado su tarea misionera con la educación. Porque llamada a ser Maestra en la fe, percibe un vínculo muy importante de su propia tarea evangelizadora con la educación de los pueblos.

En el pasado no existía la claridad de reflexión acerca de estos temas que hoy, gracias a Dios, poseemos. Y con frecuencia la educación

impartida por la Iglesia no siempre fue respetuosa de la cultura propia de los pueblos. Hoy, un tema de especial dedicación de parte de la Iglesia es el de la cultura.

Podemos resumir la respuesta a la pregunta ¿por qué la Iglesia se preocupa de la educación del Pueblo Mapuche? diciendo: porque la Iglesia quiere evangelizar con profundo respeto a la cultura propia de este Pueblo, y porque desea contribuir a su liberación y promoción integral.

Procuraré responder a una segunda pregunta antes de abordar la respuesta a la interrogante del tema que se me ha solicitado.

### **¿Cuál debe ser, según los principios de la Iglesia, la relación entre Educación y Cultura?**

Esta es una pregunta que resulta de más difícil respuesta, porque ciertamente que tanto en el tema de la cultura como en el de educación existe un riquísima labor de los expertos filósofos, sociólogos y pedagogos, que se mueven en estos campos con gran erudición. La Iglesia no entra a competir en el ámbito propiamente erudito que da la ciencia o la técnica. De algún modo simplifica su propia reflexión a la luz de su tarea específica, que he esbozado respondiendo la primera pregunta. Sin embargo, no elude el tema. Veamos qué ha reflexionado acerca de la cultura.

Ciertamente que en América Latina, con ocasión de la reflexión en torno a los Quinientos Años de Evangelización, habrá un gran avance en la forma de encarar esta interrogante. Hasta ahora, el pensamiento más coherente está contenido en el Documento de Puebla. El Santo Padre, cuando se refirió a la cultura aquí en Chile, privilegió esos conceptos.

Ciertamente que no se desprecian otras formulaciones de orden más técnico, pero las contenidas en Puebla son de un gran contenido dinámico para motivar la acción de la Iglesia.

"Con la palabra *cultura* se indica el modo particular cómo, en un pueblo, los hombres cultivan su relación con la naturaleza, entre sí mismos y con Dios, de modo que puedan llegar a 'un nivel verdadera y plenamente humano'. Es 'el estilo de vida común' que caracteriza a los diversos pueblos; por ello se habla de 'pluralidad de culturas'." (386).

"La cultura así entendida abarca la totalidad de la vida de un pueblo: el conjunto de valores que lo animan y de desvalores que lo debilitan y que al ser participados en común con sus miembros, los reúne en base a una misma 'conciencia colectiva'. La cultura comprende, asimismo, las formas a través de las cuales aquellos valores o desvalores se expresan y configuran, es decir, las costumbres, la lengua, las instituciones y estructuras de convivencia social, cuando no son impedidas o reprimidas por la intervención de otras culturas dominantes". (387).

"Lo esencial de la cultura está constituido por la actitud con que un pueblo afirma o niega una vinculación religiosa con Dios, por los valores o desvalores religiosos. Estos tienen que ver con el sentido último de la existencia y radican en aquella zona más profunda, donde el hombre encuentra respuestas a las preguntas básicas y definitivas que lo acosan, sea que se las proporcionen con una orientación positivamente religiosa, o por el contrario, atea. De aquí que la religión o la irreligión sean inspiradoras de todos los restantes órdenes de la cultura - familiar, económica, política, artística, etc.- en cuanto los libera hacia lo trascendente o los encierra en su propio sentido inmanente". (389)

"La cultura se va formando, y se transforma en base a la continua experiencia histórica y vital de los pueblos; se transmite a través del proceso de tradición generacional. El hombre, pues, nace y se desarrolla en el seno de una determinada sociedad, condicionado y enriquecido por una cultura particular; la recibe, la modifica creativamente y la sigue transmitiendo. La cultura es una realidad histórica y social". (392)

El Concilio Vaticano II, en *Gaudium et Spes*, se plantea el tema de la perspectiva de la nueva cultura universal que se está generando, y se interroga acerca del diálogo de esta cultura con la cultura de los pueblos. Cuando estamos reflexionando acerca de la educación del Pueblo Mapuche, debemos pensar que se trata de un pueblo que tiene una propia identidad cultural, pero que no puede dejar de estar inmerso en este mundo contemporáneo que tiene un ritmo y un dinamismo absorbente. El Concilio de esa manera se plantea la interrogante, pero nos recuerda que el sujeto de los pueblos y de la humanidad es siempre el hombre: "No hay que extrañarse de que el hombre, que siente su responsabilidad en orden al progreso de la cultura, alimente una más profunda esperanza, pero al mismo tiempo note con ansiedad las múltiples antinomias existentes, que él mismo debe resolver: ¿qué debe hacerse para que la intensificación de las relaciones entre las culturas, que debería llevar a un verdadero y fructuoso diálogo entre los diferentes grupos y naciones, no perturbe la vida de las comunidades, no eche por tierra la sabiduría de los antepasados ni ponga en peligro el genio propio de los pueblos? ¿De qué manera hay que favorecer el dinamismo y la expansión de la nueva cultura, sin que perezca la fidelidad viva a la herencia de las tradiciones?" (G. et S., 56)

Y en Puebla se plantea el tema que nos preocupa: "Situación problemática en algunas naciones es la presencia de grupos aborígenes que, no obstante sus valores culturales (formas de organización social, sistemas simbólicos, costumbres y celebraciones comunitarias, artes y habilidades manuales), carecen de formas estructuradas de educación, de escritura y de ciertas destrezas y hábitos mentales, circunstancias que los marginan y mantienen en situación de desventaja. Las instituciones educativas convencionales resultan para ellos no sólo ajenas sino poco funcionales, pues suelen operar como mecanismos de desarraigo y evasión de la comunidad" (1015)

A partir de esta constatación crítica de Puebla, recordemos algunos principios de la doctrina de la Iglesia acerca de la educación, y que guardan relación con el tema específico que nos preocupa. En el Concilio se dice: "La verdadera educación se propone la formación de la persona humana en orden a su fin último y al bien de las sociedades, de las que el hombre es miembro y en cuyas responsabilidades participará cuando llegue a ser miembro"(Decreto sobre Educación, N° 1). Podemos decir, pues, que es función esencial de la educación humanizar, y, como el Concilio lo expresa, la educación es una actividad humana del orden de la cultura, y la cultura tiene una finalidad esencialmente humanizadora. Por lo tanto, la educación no ha de estar en primer lugar al servicio de la profesionalización. Esa dirección es propia de una sociedad tecnocrática que por sí misma es deshumanizante. Por el contrario, la educación debe abrir al educando al encuentro directo con los otros hombres, con la naturaleza y el mundo del que se forma parte y con Dios. Debe evitar toda forma impositiva de interpretación de la realidad. No se ha de domesticar las conciencias, sino que por el contrario, desarrollar sus capacidades

facilitando la liberación, de modo que pueda llegar a ser plenamente persona madura con posibilidades de ser y actuar respondiendo al dinamismo que la lleva a una integridad de vida. La apertura a la trascendencia, es decir, a la verdad de Dios, Sumo Bien, podrá darle sentido a todo su desarrollo en íntima conexión con el pueblo y la entera sociedad a la que pertenece.

Podemos responder a la segunda pregunta de este modo: La educación debe favorecer el desarrollo cultural de los educandos, lo que supone hacerlos tomar conciencia de los valores propios de la cultura del pueblo al que pertenecen, desarrollar la propia personalidad asumiendo dichos valores e integrando armónicamente los aportes de lo nuevo.

Finalmente, **¿Cuáles son los principios que orientan el quehacer de la Iglesia y de los cristianos en la educación del Pueblo Mapuche?**

**1º** La Iglesia y los cristianos deben tener como un deber, que nace de la propia naturaleza y misión recibida, que han de colaborar a una auténtica educación de las personas y grupos del Pueblo Mapuche.

**2º** Debe velar para que su propia tarea educativa, como la que imparten particulares y el estado, estén al servicio de la identidad cultural del Pueblo Mapuche.

**3º** La educación debe ser personalizante, es decir, procurar que los educandos mapuches tengan pleno uso de su pensamiento y libertad. Deben capacitarse para comprender la totalidad de la realidad en la que desarrollan su existencia, y modificarla mejorando este mundo hacia relaciones más solidarias (en la familia, grupo social, pueblo mapuche,

nación chilena, realidad continental y mundial). Han de ser constructores conscientes de la sociedad y protagonistas en la historia.

4º Tal educación debe ser necesariamente crítica para que las ideas y valores asumidos se proyecten a la realidad concreta. La cultura se vive y se desarrolla por la interacción creativa con la sociedad, procurando que sea ella participativa, fraterna , justa.

5º Lo dicho implica el concepto de educación liberadora. Los mapuches deben llegar a ser sujetos de su propio desarrollo. Un pueblo de personas abiertas al diálogo y servidoras de sus semejantes.

6º El educador debe ser alguien que comprenda, valore y use los elementos propios de la cultura mapuche: Lenguaje, costumbres. Se debe superar la tendencia hacia lo arcaico, retroceso en el tiempo, como el aislamiento cultural. Se debe realizar un proceso dinámico de crecimiento con fidelidad a la identidad y apertura para asimilar todo lo valioso del progreso contemporáneo.

7º La Iglesia y los cristianos han de educar evangelizando y evangelizar educando. Esto implica que no se debe reducir la evangelización a una clase de religión desconectada del proceso educativo. Es este mismo proceso el que debe estar inspirado en el gran contenido del Evangelio. La convicción que en Cristo Jesús todos -judíos y paganos, mapuches y huincas- estamos llamados a la graciosa condición de ser hijos de Dios. En cada mapuche y en el conjunto del Pueblo hay que permitir que Jesucristo se exprese en las palabras, los pensamientos y la actividad entera de nuestros hermanos. La educación se ha de hacer en la fe, que exige un profundo respeto; en el amor, que exige entrega y compromiso, y en la perspectiva de la esperanza, que nos invita a mirar hacia adelante con perspectiva histórica y transhistórica, hacia el cumplimiento pleno del Reino de Dios.

El tema es apasionante. Por mi intermedio, la Iglesia diocesana de Temuco reconoce que está dando los primeros pasos de un largo camino. Confío que este Seminario le enseñará a avanzar un importante trecho. Deseamos aprender.

¡Gracias!

Temuco, 10 de julio de 1989.

## **EDUCACION NACIONAL EN EL PASADO**



## ETNOCENTRISMO Y ETNOCIDIO. FRANCISCANOS Y JESUITAS EN LA ARAUCANIA, 1600-1900 <sup>1</sup>

Jorge Pinto Rodríguez.  
Departamento de Humanidades  
Universidad de la Frontera.

### Introducción

Estas notas han sido escritas con el propósito de comentar algunos aspectos de la evangelización en la Araucanía entre 1600 y 1900, elaboradas a partir de la idea de que la conducta del hombre durante ese período estuvo determinada por su incapacidad para admitir la diversidad. Esto hacía de los individuos, sujetos etnocentristas y potencialmente etnocidas.

La obra misionera de la iglesia católica no quedó al margen de esta tendencia general que se observa hasta muy avanzado el siglo XX. Aunque muchos misioneros exteriorizaron respeto y admiración por las culturas nativas, no pudieron entender ni aceptar un mundo fuera del cristianismo. Esto provocó lo que los europeos llamaron la "extirpación de las idolatrías" o "cultos del demonio" y la desarticulación de las

<sup>1</sup>.- Este trabajo ha sido elaborado en el marco de los proyectos de investigación Las Misiones Franciscanas en la Araucanía, 1757-1848 y Misioneros y Mapuches, 1600-1900, financiados por la Dirección de Investigación de la Universidad de la Frontera y el Fondo Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (FONDECYT), respectivamente. El autor agradece la ayuda de ambas instituciones y los comentarios de la antropóloga Aracely Caro, cuyas recomendaciones permitieron mejorar varios puntos débiles de estas notas.

cosmovisiones de los pueblos americanos.

No todos los misioneros actuaron de la misma forma, ni tampoco los escenarios en que se desarrollaron se comportaron del mismo modo. Un rápido examen de ambas situaciones permite establecer las características particulares de la Araucanía y las diferencias en los discursos formales de las dos órdenes que misionaron la región, franciscanos y jesuitas. Sin embargo queda siempre en evidencia el carácter etnocentrista de ambas, matizado por las diferencias que existían entre las dos.

Para adelantar una hipótesis, quisiera señalar que veo a los franciscanos comprometidos con la idea de construir un mundo enteramente cristiano y a los jesuitas muy empeñados en conseguir la salvación, cuando no pueden lograr la conversión.

Lo anterior se aplica, también, porque el discurso formal de la evangelización se rompía muy a menudo, en la práctica cotidiana. Se producía un quiebre que se tradujo en una actitud más tolerante, permisiva y de una connotación etnocida menos impactante. Las singularidades de cada región y la forma particular como los misioneros asumieron su tarea marcó los límites del etnocentrismo y etnocidio. Eso es, precisamente, lo que se puede apreciar cuando se compara el discurso de jesuitas y franciscanos con su gestión concreta entre los mapuches.

El tema es complejo y polémico. Sólo pretendo adelantar algunos comentarios que espero contribuyan a enriquecer el debate que se está produciendo en torno al problema de las relaciones interétnicas, al aproximarse el Quinto Centenario del Descubrimiento de América.

## **1. El Descubrimiento de América: afirmación y desarticulación de algunas cosmovisiones**

Sin desconocer la relación que existió entre el descubrimiento de América y el naciente capitalismo europeo, el hallazgo de Colón involucró un doble proceso ideológico. Por una parte, se puede hablar de la afirmación de una cosmovisión y, por otra, de la desarticulación de cosmovisiones que tuvieron que ceder al empuje de la cosmovisión dominante. Esto es otra evidencia del drama que provocó el descubrimiento de América para los pueblos -aborígenes y esclavos africanos-, compelidos a dejar de ser lo que eran, para convertirse en piezas accionadas según la interpretación del mundo que hacían los europeos.

El punto de partida de este proceso se puede situar en el mismo 12 de octubre de 1492. Pasado el asombro provocado por el primer encuentro, europeos y nativos tuvieron que pensarse e interpretarse recíprocamente. Es obvio que lo hicieron desde sus propias perspectivas, tratando de incorporar lo hasta entonces desconocido, en los esquemas que cada uno había elaborado. Europeos y americanos intentaron, si es posible la expresión, de "europeizar" o "americanizar" el mundo, sin concederle el derecho a los nuevos sujetos que enfrentaban a ser algo distinto. El esfuerzo por comprender lo nuevo no se hizo a partir del reconocimiento de que se trataba de algo diferente, sino de algo viejo que de pronto irrumpía y debía articularse a los esquemas ideológicos ya estructurados. Europeos y americanos se colocaban en el centro del mundo y desde esa posición interpretaban al otro.

Cuando Colón confundió América con el Japón, no estaba haciendo otra cosa que seguir pensando el mundo como hasta entonces se había pensado. Igual cosa acontece cuando se tomó a América por el paraíso perdido, el mundo naciente o las tinieblas de Satanás. La recurrencia a Aristóteles, a las Sagradas Escrituras y a San Agustín, condensan este esfuerzo por articular América en la vieja idea de mundo que se había elaborado en Europa.

Los pobladores de estas tierras reaccionaron de la misma forma. El blanco que cruzó las selvas en briosos caballos fue visto, de acuerdo a las tradiciones indígenas, como un ser mítico llegado desde el más allá, y los sacerdotes cristianos, como chamanes de incontrolables poderes. Los pueblos que recibían a los extraños, recurrían a su propia historia y a sus propias creencias para explicar lo que estaba aconteciendo. En el siglo XVI, tanto en Europa como en América, el hombre no había alcanzado todavía la capacidad para admitir la diversidad, conquista tardía de la cual, por desgracia, aún no estamos tan seguros.

Esta actitud del hombre se transformó pronto en un verdadero drama para los primitivos pobladores de América y para los negros que empezaban a llegar al continente, cuando el europeo adopta una postura dominante que obligó a nativos y esclavos a asumir un rol diferente al que tenían en sus propios mundos.

Se cruzaron entonces dos fenómenos: la inclinación a interpretar al uno por el otro y la utilización de esta actitud para justificar la dominación que los europeos empiezan a ejercer sobre los pueblos conquistados. Al ser pensada América con los valores de Europa, se

estaba dando el primer paso para obligar a los no europeos a vivir como los europeos en la posición que éstos les fijan y a funcionar conforme a esa cosmovisión, que se afirma y hace fuerte a cambio de la desarticulación de las cosmovisiones de los pueblos dominados.

La incapacidad del hombre para admitir la diversidad hacía imposible la convivencia de cosmovisiones diferentes. El etnocentrismo encerraba una tendencia etnocida que muy pronto se desata en América, con consecuencias que aún lamentamos.

## **2. El rol de los misioneros: las bases y variantes de una interpretación del mundo americano**

Los misioneros jugaron un rol protagónico en la tarea de incorporar el mundo americano a la cosmovisión europea. Lo hicieron a partir de algunos principios que están en la base de su acción.

En primer lugar, los misioneros se sienten miembros de una Iglesia depositaria de la verdad, de la única verdad, la verdad de Cristo, que por ser de Él, merece ser creída. En segundo lugar, perciben que su tarea consiste en divulgar esa verdad, en llegar con ella a todos los rincones del orbe, iluminando a quienes no la conocen. Consideran, luego, que esta tarea adquiere la fuerza de un deber, porque la verdad de Cristo es salvación. Asumirla es alcanzar la gloria eterna, la gracia de Dios. Esto les da fuerza para sostener, en cuarto lugar, que el propósito de todo misionero no puede ser otro que conseguir la conversión de los infieles, llevándolos hasta la verdad que les abre las puertas de la gracia divina. Finalmente, la fuerza de toda verdad está en el Evangelio. A él se deben volver los ojos para llenar de contenido la palabra salvadora y las orientaciones para las

acciones cotidianas.

Aunque todos los misioneros admitían, con algunas variantes, los principios anteriores, no siempre interpretaron América de la misma forma.

Al llegar, los franciscanos tuvieron el convencimiento de que los indígenas eran los invitados de la hora undécima, a quienes había que hacer entrar presurosamente a la iglesia, por la vía del sacramento. Más tarde cambiaron de opinión. Privilegiaron la evangelización, reemplazando el ímpetu sacramental por una convicción conversora que los transformó en tenaces perseguidores de los cultos nativos y en severos cuestionadores de la capacidad de entendimiento de los indígenas.

Los dominicos, con Bartolomé de las Casas a la cabeza, asumieron desde un comienzo la posibilidad de convertir a los indios. Los veían hombres tan capaces como los europeos para entender la única religión posible, religión de la cual los indios también formaban parte por ser hijos de Dios. La propuesta de los dominicos se basó, por eso, en la consecución de un estatuto jurídico favorable al indígena que suavizara los rasgos de violencia y explotación que acompañó a la conquista europea. Visto el indígena bajo los cánones de un europeo etnocentrista, en el caso de los dominicos, la agresión se trasladaba del plano material al plano intelectual. Se combatía la primera para favorecer la segunda, aun cuando todo se presentara en términos favorables al indígena.

Los jesuitas coincidieron en algunas cosas con los dominicos. Sin embargo, su esfuerzo se orientó a crear un espacio en el cual proteger al indígena de las influencias negativas originadas por el contacto con soldados y encomenderos. Las reducciones no son una simple unidad

económica (aunque luego se hayan convertido en eso), o un espacio que sólo protegía al indígena de los abusos del conquistador; son un espacio evangelizador, desestructurador de cosmovisiones y constructor de una nueva religión para los nativos. Como ha dicho Melía, una utopía a medio camino que se quedó entre la protección del nativo y la destrucción de su concepción de mundo.

Visto desde esta perspectiva, el rol de los misioneros en América formó parte del cuadro de violencia que recayó sobre los indígenas desde el descubrimiento mismo. El proceso fue sutil.

El primer paso se dio cuando el europeo hizo suyo el convencimiento de poseer la religión verdadera, la única posible y admisible. El segundo, cuando se interpretó a América a partir de la cosmovisión europea. Por último, se recurre a los misioneros para convertir a los infieles que viven al margen de ella. Se da hasta entonces la persecución a los cultos nativos y se inicia el proceso de desarticulación de las concepciones de mundo que habían construido los pueblos que son sometidos por los europeos.

Mientras el soldado y el encomendero agredían materialmente, el misionero se movía en el plano intelectual. A veces se dan la mano, cuando no lo hacen, optan por separarse. Cual sea el camino que hayan adoptado, el etnocentrismo del europeo y su incapacidad para admitir la diversidad, concluyó en una clara actitud etnocida.

### **3. La Araucanía, 1600-1900: las particularidades del espacio**

La acción de los misioneros estuvo condicionada por el grado de

integración de los espacios en que actuaban al sistema social. Es claro que ésta adquirió notoriedad en las zonas de plena integración y se diluyó en aquellas que interesaron menos al conquistador. En éstas últimas, los misioneros quedaron librados a sus propias fuerzas o a su capacidad negociadora con los indígenas. Tal cosa sucedió en la Araucanía.

La araucanía se extiende, en Chile, entre los ríos Bío Bío y Toltén. Se trata de una zona en la que el Valle Central, formado por la tierras llanas ubicadas entre la Cordillera de los Andes y la Cordillera de la Costa, empieza a perder su forma, dando paso a planicies alteradas por cordones montañosos de baja altura. La Cordillera de la Costa penetra también hacia el interior, formando una zona de montañas conocida con el nombre de Nahuelbuta. El otoño e invierno son fríos y lluviosos, y la primavera y el verano, templados y secos. En enero y febrero las temperaturas en el día suelen pasar los 30 grados, pero en las noches bajan a la mitad. En el siglo XVI era zona de bosques, casi de selva impenetrable para el europeo, con una población aborígen conocida con el nombre de mapuche, organizada en una sociedad cazadora-recolectora, basada en una organización familiar.

Pedro de Valdivia inició la invasión en los años 1550. Desde entonces y hasta 1600, aproximadamente, la historia de Chile giró en torno a esta región. Desde el punto de vista del europeo del siglo XVI, la Araucanía era una región atractiva. Productora de oro y con abundante población indígena, su ocupación parecía no sólo aconsejable, sino la mejor solución para sostener una economía que requería de metales preciosos y mano de obra servil para las labores extractivas.

Al comenzar el siglo XVII, se conjugaron una serie de factores que hicieron variar la situación. El oro, no siempre abundante, se tornó escaso; la población aborígen experimentó una penosa disminución y las rebeliones indígenas acabaron por hacer muy precaria la ocupación europea. Se intentaron algunas soluciones. Abandonar, por ejemplo, las ciudades fundadas en el siglo XVI, arrasadas por los mapuches, y fundar en su lugar fuertes que aseguraran el control de la población aborígen; crear un ejército permanente; ensayar un sistema de guerra defensivo y otros que no tuvieron ocasión de probarse, pues, otro factor, ajeno a la región, intervino de manera decisiva.

En el siglo XVII se constituyó definitivamente en el cono sur de América un polo minero que articuló el mundo colonial "hacia adentro" y "hacia afuera". Potosí, proporcionaba la plata que América exportaba hacia la metrópoli y estimulaba, a la vez, la producción de alimentos, tejidos, vinos, mulares y otros productos que empezaron a proporcionar diversas zonas que se articulan a la economía colonial por la vía del polo minero.

El Valle Central de Chile, apenas reconocido en el siglo XVI por conquistadores que se dirigían presurosos a la Araucanía, adquiere valor y se convierte en el sustento del país. Sus exportaciones de sebos y cereales al Perú reemplazan al oro de la Araucanía, acelerando su ocupación y permitiendo el abandono de una zona que durante 50 años el español no había logrado controlar.

A partir del siglo XVII, y más precisamente después de la última gran rebelión mapuche de 1655, los misioneros pudieron actuar con entera libertad, sosteniendo un contacto con el indígena no violentado

como antes por el soldado, encomendero o esclavista; pero, sin contar tampoco con el apoyo de autoridades civiles y militares, debido a que la región había dejado de interesarles. Para llevar a cabo su tarea, los misioneros no tenían los estorbos del XVI, a cambio de lo cual quedaron librados a su propia capacidad.

Este ciclo se cerró en el siglo XIX. Hacia 1860, concluida ya la fase de organización republicana, Chile decidió invadir de nuevo la Araucanía. Es lo que Lipschutz llama la "conquista en miniatura", comparando lo que ocurre entonces con lo que había sucedido en el siglo XVI. Otra vez se crea un clima de tensión y los mapuches resisten la invasión. En 1881, se produce un alzamiento general; sin embargo, el ejército chileno logró su objetivo. La Araucanía fue ocupada, sus tierras arrebatadas a los indígenas y entregadas a colonos nacionales y extranjeros y un proceso de acelerada desintegración de las fuerzas sociales que antes habían operado en el espacio fronterizo, termina por provocar un quiebre en la historia secular de la región. Hasta el día de hoy, es posible observar los efectos de un fenómeno que debió ser traumático para sus protagonistas.

#### **4. Franciscanos y jesuitas en la Araucanía, 1600-1900**

La evangelización se puede estudiar en dos planos diferentes: el que corresponde al del discurso formal, expuesto en tratados, crónicas, correspondencia y documentos que reflejan la posición oficial y reflexiva del misionero frente a la evangelización y, el que tiene que ver con su gestión cotidiana en el trato directo con los indios.

No siempre coinciden, muy a menudo en el trato con los indios, los misioneros abandonan el discurso formal y resuelven los problemas de

la evangelización conforme a criterios de sentido común o de acuerdo a su sensibilidad para evaluar la condición de los infieles. En el plano del discurso formal, los misioneros parecen comportarse todos del mismo modo. Parecen, así mismo, tremendamente etnocentristas y etnocidas. En el plano informal, en su trato cotidiano con los indios, se revelan, en cambio, como seres humanos imaginativos, audaces y , muchas veces, dispuestos a transar con los indios. La imagen que nos formamos de la evangelización dependerá del plano que privilegiemos. En lo que viene adelante expondré, primero, el discurso formal de franciscanos y jesuitas en la Araucanía y comentaré, luego, la evangelización cotidiana.

#### **a) El Discurso Formal de los Franciscanos**

Los franciscanos que nos interesan en este trabajo, empezaron a actuar justo en el momento del abandono de la región, después del fallido intento de ocuparla en el siglo XVI. Este hecho, unido a la firme vocación conversora de los franciscanos, marcará su paso por la Araucanía. Para entenderlo se hace necesario volver sobre la forma como encaran su labor los misioneros de esta Orden.

Los franciscanos arrastran una fuerte herencia milenarista. Organizados en una fraternidad de menores destinada a servir y no a ser servida, la Regla de San Francisco se redujo a una especie de orientación para vivir el Evangelio.

A pesar de su simpleza, la Regla fue resistida por algunos hermanos que deseaban vivir el Evangelio de modo más intenso y directo. Del tronco común se separan primero los Espirituales y luego los Observantes, grupos radicales en el sentido de no admitir otra Regla que el

Evangelio. Eran los de más fuerte tradición milenarista.

San Francisco también concibió a su familia como una Orden misionera. Seguir a Cristo, decía, es predicar entre los fieles y los infieles, sirviéndolos desde la minoridad. El franciscano no va a los infieles, va entre los infieles, y cuando cree que agrada al Señor, anuncia la palabra de Dios para que se bauticen y se hagan cristianos.

La Orden fue fundada en 1215. Tres siglos más tarde, en el XVI, estaba constituida por varios grupos, entre los cuales sobrevivían los Observantes, unidos ahora a los Espirituales. De estos últimos salieron la mayoría de los misioneros de la Orden que vinieron a América. Muchos creían todavía que en adelante vendría una era en que toda la humanidad se uniría en oración, contemplación mística y pobreza.

Superada la fase del ímpetu sacramental, la propuesta misionera de los franciscanos en América contuvo tres elementos: la pobreza, el vivir entre los infieles y la conversión. Los tres estuvieron presentes en la Araucanía.

En el XVI, en pleno período de invasión, los franciscanos no se cansaron de denunciar los atropellos que los españoles cometían con los mapuches. Se convirtieron, entonces, en tenaces defensores de la causa indígena. Enemigos de la guerra, veían en ésta el mayor obstáculo para vivir entre los infieles y predicarles el cristianismo.

Su razonamiento era sencillo. Como la guerra estorbaba el Evangelio, había que asegurar la paz.<sup>2</sup> Si la represión al indígena

permitía mantenerla, celebraban al que lo consiguiera, evidenciando verdadera admiración por el gobernador García Hurtado de Mendoza, a quien los indios "temían mucho y lo amaban, porque en ocho batallas que le dieron no le mataron ni un español".<sup>3</sup>

La paz servía al propósito de permanecer entre los infieles, predicándoles el Evangelio y haciéndolos cristianos. El pacifismo de los franciscanos, más tenía que ver con sus anhelos de expandir la fe que con el derecho de los indios a vivir sin el acoso del español.

Las cosas cambiaron en el siglo XVII. La rebelión de Curalaba, el abandono por los españoles de las ciudades fundadas en la Araucanía y la evidente intención de las autoridades de desamparar la región, los condujo a una postura diferente. Repararon entonces que los mapuches eran rebeldes, que huían de los españoles y que hacían la guerra a los indios cristianizados, perdiéndose el fruto de tantos años de trabajo. A los indios rebeldes se ha ofrecido la paz y buen trato que se da a los indios amigos, pero como son bárbaros y viven sin gobierno, república ni ley, hacen cuanto se les antoja. Siendo imposible ponerlos en pueblos o reducciones, no cabe otra solución que hacerles la guerra. San Agustín lo habría aprobado, pues el Evangelio llama mercenario al pastor que ve al lobo y

2.- "Relación de lo que ay que avisar desta Provincia de la Sanctíssima Trinida de Chile por Fr. Francisco Montalbo, 1584. Archivo Provincial de la Provincia, Asuntos varios", vol. 1. Existe edición impresa en Cuadernos del Archivo de la Provincia Franciscana de Chile. Sin lugar y fecha de edición.

3.- "Carta de tres frailes franciscanos de Chile a Fr. Bartolomé de las Casas", dando cuenta de los trabajos que sufrían los indios, 6 de marzo de 1652. En Colección de Documentos Inéditos para la Historia de Chile, tomo XXIX, pp. 143-145. Santiago, 1901.

desampara a la oveja .<sup>4</sup>

Los indios asesinan a los misioneros e impiden que se les lleve la palabra de Dios. Y el Espíritu Santo dice que donde luego se ha de perder la fe es preferible no predicarla. No es justo, tampoco, que los ministros del Señor se expongan a morir; su deber es conservarse para sostenerla entre los que deseen recibirla. Ese fue el modo de predicar de San Pablo: al saber que le querían matar, pidió al procurador que le diera soldados para su protección.<sup>5</sup>

Donde hay rebeldía, dice el franciscano , Dios no hace milagros con la evangelización, sino con las armas. Y algo parecido sucede en Chile. Pretender convertir a los indios sin el uso de ellas es engañarse, pues nunca se harán cristianos de verdad. Por último, para quien no va a vivir el Evangelio, dice Dios que es mejor no haber conocido el camino de la verdad .<sup>6</sup>

Aunque las expresiones anteriores estaban encaminadas a derrumbar el proyecto de Guerra Defensiva del jesuita Luis de Valdivia, sin duda, encierran la filosofía franciscana. El etnocentrismo, la firme voluntad de predicar la palabra de Dios viviendo entre los infieles, para convertirlos al cristianismo, los acercaba a posiciones próximas al genocidio. En la lógica franciscana, esta era la forma de servir a los indios

4.- Fr. Pedro de Sosa. "Memorial del peligroso estado espiritual y temporal del reino de Chile", 1616. En J. T. Medina Biblioteca Hispano Chilena, Tomo II. Fondo Histórico y Bibliográfico J. T. Medina, Santiago, 1963, pp. 158-193.

5.- Id.

6.- Id. Sobre los planteamientos del P. Sosa véase también su escrito "De cuan nocivos han sido los medios que se han ejecutado en el reino de Chile". En obra citada, pp. 193-208.

y de manifestarles su amor. ¿Podía un cristiano aspirar a algo superior que convertir al infiel para que alcanzara éste la gracia eterna?.

En el siglo XVIII, los franciscanos volvieron con nuevos bríos a la Araucanía. En 1756, fundan el Colegio de Propaganda Fide de Chillán e inician la evangelización de los pehuenches, retomando, en 1767, cuando se produce la expulsión de los jesuitas, las misiones entre los mapuches. Al comienzo todo parece color de rosa; muy pronto, el desencanto los invade de nuevo.

Los mapuches permanecían sordos al llamado del Señor. Se mantienen incólumes como piedras. Les parece que no se han apartado un ápice de sus costumbres salvajes. Se han perdido 150 años de evangelización y todo ha sido en vano. ¿Cuál es la solución?. Por segunda vez recomiendan el empleo de las armas.<sup>7</sup>

Escarban también en el Evangelio otras explicaciones. La conversión está predestinada y no hay que desanimarse frente al fracaso. Ya dirá Cristo cuando sea la hora de estos indios.<sup>8</sup> Otros son más condenatorios. Fray Francisco Javier Ramírez, los califica de "gentiles de infidelidad privativa", haciéndolos exclusivamente responsables de su condenación, porque teniendo la oportunidad de convertirse, cierran las puertas al pastor.<sup>9</sup>

7.- "Relación de los indios de las dos jurisdicciones de Chile y Valdivia y de sus inclinaciones, errores y costumbres", por Fr. Ramón Redrado. Arauco, mayo de 1775. En Archivo del Colegio de Propaganda Fide de Chillán, Asuntos Varios, vol. 3.

8.- Id.

9.- "Cronicón Sacro Imperial de Chile" por Fr. Francisco Javier Ramírez, 1805, Archivo Nacional de Santiago, Fondo Antiguo, vol. 57, libro V, cap. V.

De la utopía marcada por la pobreza y una vida de sacrificio entre los infieles, siguiendo al Señor casi en el abandono místico, los franciscanos pasaban al desencanto y la desilusión, a causa de unos indios que ellos consideraban bestiales, borrachos, cahuineros, polígamos, vengativos y alejados de toda norma civilizada.

Desde su propia perspectiva, irrenunciable para ellos, no alcanzaban a percibir que esa conducta, que criticaban con tanta acidez, no era sino una forma distinta de encarar la vida, tan válida como la que ellos proponían. En Paraguay, la posibilidad de reunir a los indios en pueblos los salvó del fracaso. En Chile, la imposibilidad de lograrlo, acentuó el desencanto.

En el siglo XIX, las cosas no fueron del todo diferentes. Fervientes partidarios de la Corona durante la guerra de la Independencia, una vez producida ésta, tuvieron que dejar el país. Recién en 1837 llega un grupo de recambio. Eran franciscanos italianos contratados por el gobierno chileno para continuar la labor de los que habían partido después de la Independencia.

Al entusiasmo inicial siguió otra vez el desencanto. Los mapuches se mostraron indiferentes. El P. Vitorino Palavicino los presentaba como enfermos que se negaban a tomar la medicina. Pensaba, por supuesto, que la única alternativa para la salvación era el cristianismo, pero, en las condiciones en que se desenvolvían las misiones, era prácticamente imposible que lo acogieran.<sup>10</sup>

---

10.- Victorino Palavicino, ofm. Memoria sobre la Araucanía por un misionero del Colegio de Chillán. Imprenta de La Opinión, Santiago, 1860.

Cuando se produjo la ocupación de la Araucanía por parte del ejército chileno, a partir de los años 60 del siglo pasado, los franciscanos miraron las cosas con precaución. Sin embargo, al término del proceso no ocultaron su satisfacción.

"La palabra del Evangelio -decía un franciscano al bordear la centuria-, acompañada con la cruz del Redentor, la locomotora que cruza los valles y bosques, la espada del heroico soldado chileno, van dando la solución del problema, que por espacio de tres siglos venía buscando el misionero entre los hijos de Marihueno y demás descendientes del indómito araucano" .<sup>11</sup>

Después de tres siglos, el viejo afán de predicar el evangelio, viviendo entre los infieles para lograr su conversión, se empieza a hacer realidad. Demasiado convencidos de que su verdad era la única verdad y que no cabía pensar en el derecho que tienen los pueblos de construir su propia historia, aun cuando no fueran cristianos, eran incapaces de darse cuenta que el tronar de la locomotora y las heridas del soldado los apartaban de la utopía que se habían propuesto al comienzo. El etnocentrismo y el etnocidio franciscano no caló más fuerte en la Araucanía no por falta de voluntad de los misioneros, sino por la ausencia de un poder civil dispuesto a ocupar la región. Esto libró en parte a los mapuches de la pérdida de su identidad antes que otros pueblos americanos. Desde que se decidió la ocupación de sus tierras, a mediados del siglo pasado, su extinción cultural ha sido un proceso acelerado.

---

<sup>11</sup>.- Luis Mancilla ofm. Las misiones franciscanas en la Araucanía. Imprenta El Misionero Franciscano, Angol, 1904.

Amenazados por predicadores y políticos apenas resisten. Es la vieja historia de las que son ahora minorías indígenas y que alguna vez fueron mayoría en América, sitiadas por misioneros, políticos y comerciantes sordos al verdadero interés indígena.<sup>12</sup>

## b) La Propuesta Jesuita

La historia de los jesuitas en la Araucanía es, en cierto sentido, diferente a la de los franciscanos.

Llegados a Chile a fines del siglo XVI, los primeros jesuitas que misionaron entre los mapuches se habían formado en el Perú al alero de la experiencia de Juli y de las enseñanzas del P. José de Acosta. Los más sobresalientes fueron Luis de Valdivia, Diego de Torres Bollo y Diego de Rosales, éste último de una época ligeramente posterior.

La propuesta del primero, tal vez el más influyente de los tres, era muy sencilla. El mayor obstáculo para la propagación del Evangelio en Chile, decía el P. Luis de Valdivia, era el servicio personal impuesto a los indios. Así como en el Perú, Acosta encontraba en la acción del demonio el inconveniente más grave, en nuestro país era el servicio personal. Valdivia considera que éste es injusto y contrario a la ley de los indios. Se opone a él porque los mapuches se rebelan y desatan una guerra, a la cual

---

12.- La expresión corresponde a Michel Romieux. Véase "Estructura social y propiedad (el caso mapuche)". En la Revista Chilena de Antropología, N° 5, Facultad de Filosofía, Humanidades y Educación, Universidad de Chile, Santiago, 1986, pp. 67-71.

también responden los españoles, impidiendo que la palabra de Dios pueda predicarse entre los infieles.<sup>13</sup>

Valdivia no menospreció las idolatrías. También las encaró. El confesionario que preparó en 1606 en lengua mapuche está encaminado a descubrir las prácticas idolátricas y a mostrar a los indios que el pecado es una ponzoña que conduce al infierno.<sup>14</sup> Pero, se dio cuenta de que ellas no eran el único obstáculo que dificultaba la prédica del Evangelio. La guerra es un estorbo mayor.

Chile, señala en 1609, es un país de guerra y de gente pobre y si de ambos males, se librara al menos del primero, poco a poco se iría remediando la pobreza.<sup>15</sup> Además, la guerra inquieta al reino y contradice el Evangelio.

"El Evangelio -escribe en 1610- es nueva de paz y para comenzarse en el mundo, aguardó Dios que hubiese paz general y con la palabra 'Pax' le comenzaron a predicar los ángeles, 'Pax hominibus bonae voluntatis' y los apóstoles, y así se ve que para ese fin es mejor cortar la guerra" .<sup>16</sup>

---

13.- "Carta del P. Luis de Valdivia al Conde de Lemos", Lima, 4 de enero de 1607 e "Informe del P. L. de Valdivia sobre cortar la guerra de Chile". Ambos en Medina, ob. cit., pp. 50 y 60-93.

14.- Luis de Valdivia. Confesionario breve en la lengua del reino de Chile. Lima, 1606. Publicado de nuevo por Julio Platzmann, Leipzig, 1887.

15.- "Carta del P. L. de Valdivia a S. M., 1609". En Medina, ob. cit., pp. 57-60.

16.- "Informe del P. L. de Valdivia sobre cortar la guerra de Chile, 1610". En Medina, ob. cit., p. 78.

En el fondo, lo que interesaba al Padre Valdivia era remover un obstáculo que impedía la evangelización, proponiendo un estatuto jurídico favorable al indígena. Un anhelo muy genuino de un jesuita de fines del siglo XVI, seguro de su misión apostólica y de que el tiempo para asumirla había llegado, acercándose con esto a la proposición que habían hecho los dominicos, inspirados en Santo Tomás y en Vitoria. Fue tal vez, la razón por la cual el Padre Jerónimo de Hinojosa, fraile de Santo Domingo, enviado desde Chile a rebatirlo a Lima, terminó convenciéndose de que en casi todo, el jesuita tenía razón.<sup>17</sup>

Consecuentes con lo que habían hecho en el Perú, la primera generación de jesuitas que viene a Chile persigue dos grandes propósitos: evangelizar a los indios y lograr su conversión. Conocer y amar a Cristo, según decía Acosta, y a eso apunta la acción que emprenden. Aunque luego van a tener que abandonarlos, ellos fueron los que guiaron sus pasos durante los turbulentos años en que se discutió en el país la legitimidad de la guerra y del servicio personal de los indios.

Valdivia prepara su confesionario, se hace conocedor de la lengua mapuche y se empeña en remover los obstáculos que entorpecen el trabajo misionero. El Padre Diego de Torres, uno de los principales misioneros de Juli, siendo provincial en Chile, recomienda en 1608 a los padres Horacio Vechi y Martín de Aranda, no bautizar adultos sin que ellos mismos lo pidiesen y "sin que hallan entendido muy bien las cosas de nuestra Santa Fe y sepan de memoria la doctrina".<sup>18</sup>

17.- Diego de Rosales. Historia General de el Reyno de Chile, Flandes Indiano. Imprenta de El Mercurio, Valparaíso, 1877-1888, 3 vols. Tomo II, p. 522.

18.- Citado por Francisco Enrich, sj, Historia de la Compañía de Jesús en Chile. Imprenta de Francisco Rosales, Barcelona, 1891. 2 vols. vol. I, p. 143.

Gaspar de Sobrino, compañero de Valdivia, se oponía a la guerra ofensiva, porque "la prudencia humana no enseña" que sea buena "para la predicación del evangelio".<sup>19</sup> Rosales insiste sobre lo mismo. Al referirse a la guerra defensiva, señala que ésta se hacía para lograr la conversión de los indios,<sup>20</sup> y lo mismo repetían algunos laicos que conocieron a los jesuitas. El maestre de campo Alvar Nuñez, reconocía, por ejemplo, que por medio de la guerra defensiva el padre Valdivia podía hacer bastante por la conversión de los indios,<sup>21</sup> y Jerónimo de Quiroga le encontraba razón cuando alegaba que la fe no se manda, sino se persuade y que las almas no se rinden por el rigor de las armas.<sup>22</sup>

Igual que en el Perú, los jesuitas intentan en Chile una verdadera reivindicación del indio. El padre Luis de Valdivia contaba maravillas de sus andanzas entre los araucanos sin correr peligro alguno.<sup>23</sup> Los indios no son tan malos como los pintan, agregaba el padre Sobrino, argumentando que sólo se denunciaban las fechorías que cometían, pero no las que recibían.<sup>24</sup> Aún, en el caso del sacrificio de los Padres

19.- "Relación Impresa dada a V. M. por Gaspar Sobrino, 1614". En Medina, ob. cit., T. II, pp.121.

20.- " Relación Impresa dada por Gaspar Sobrino, 1614." op. cit.

21.- Francisco Nuñez de Pineda. Suma y epílogo de los más esencial que contiene el libro intitulado Cautiverio Feliz y Guerras Dilatadas del Reino de Chile. Ediciones Universidad Católica de Chile, Santiago, 1984.

22.- Jerónimo de Quiroga. Memoria de los sucesos de la guerra de Chile. Edit. Andrés Bello, Santiago, 1979.

23.- Carta del P. L. de Valdivia al Conde de Lemos, Lima, 4 de enero de 1607.

24.- Relación Impresa dada por Gaspar Sobrino, 1614.

Vechi, Aranda y el Hermano Diego de Montalbán, los jesuitas tienen una explicación: fue un hecho accidental, provocado exclusivamente por la huida de las mujeres de Anganamón, que no comprometía en absoluto la buena disposición de los indios para respetar la paz y recibir el Evangelio.<sup>25</sup>

En medio de la fuerte polémica desatada en Chile a comienzos del XVII en torno a la Guerra de Arauco, a la esclavitud indígena y a la actitud que se debía tener con ellos,<sup>26</sup> los jesuitas no vacilan en asumir la defensa de los indios. Lo hacen no porque estén interesados en una cuestión de política contingente, sino porque están convencidos de que los araucanos se pueden convertir al cristianismo y que ha llegado la hora para conseguirlo.

De esta suerte de diagnóstico que hacen, surge su propuesta misionera. Una propuesta que tiende a eliminar los obstáculos que impiden la conversión, en particular el que consideran más dañino: el servicio personal y la guerra que desata. La guerra defensiva no era un fin para el padre Valdivia ni para los jesuitas que actuaron con él, era sólo un medio para llevar a los indios la palabra de Dios. La paz y la quietud del reino, decía en 1610, abrirán las puertas al evangelio, y éste es el principio que se ha de mirar, en primer lugar, en esta materia.<sup>27</sup> Tal como en el Perú la extirpación de las idolatrías y la conquista de los indios por la

25.- "Proposición hecha por Gaspar Sobrino sobre algunas razones que prueban la eficacia de los medios". En Medina, ob. cit., pp 150-151.

26.- Alvaro Jara. Guerra y Sociedad. Editorial Universitaria, Santiago, 1971.

27.- "Informe del P. L. de Valdivia sobre cortar la guerra de Chile, 1610". Sobre este punto véase también el artículo de Armando de Ramón. "El pensamiento político-social del P. Luis de Valdivia". En Boletín de la Academia Chilena de la Historia, N° 64, Santiago, 1961, pp. 85-106.

benevolencia derrotarían al demonio y permitirían el triunfo de la palabra divina, en Chile, el término del servicio personal y de la guerra, generarían las condiciones adecuadas para la conversión de unos indios a los cuales les había llegado su hora.

Para el padre Valdivia y los que vinieron con él, la experiencia había sido decisiva; sólo cabe objetarles su incapacidad para asumir las diferencias que había entre los indios peruanos y los chilenos, aunque no dejaron de denunciarlas. Sin embargo, ¿se podía exigir eso a quienes estaban convencidos de que Dios, la piedra angular del pensamiento cristiano, daba muestras de que había llegado ya el tiempo para la conversión de los indios?. El etnocentrismo de los jesuitas los llevó a proponer una utopía, no exenta de fuerza, optimismo, heroísmo y capacidad imaginativa, muy propias de los seguidores de San Ignacio. Paradojalmente, la raíz de uno de los primeros movimientos indigenistas en Chile poco tenía que ver con los indígenas.

Los mapuches reaccionaron frente a la ofensiva jesuita. Acusan a los misioneros de perturbar su sosiego, de sembrar embustes y doctrinas contrarias a sus ritos y costumbres y de "ponerles leyes dañosas para su conservación y multiplicación".<sup>28</sup> Agreden a los misioneros y se burlan de ellos. Los mapuches defienden lo suyo y resisten el cristianismo.

En los años siguientes, los jesuitas no renunciaron enteramente a la evangelización de los indios, pero se dieron cuenta que los obstáculos que debían vencer eran mayores y aconsejaban adecuarse a una

<sup>28</sup>.- Véase los testimonios citados por Enrich, T. I. p. 173 y Rosales, T. II. p. 581.

realidad que, al principio, evaluaron en términos muy ligeros, tal vez demasiado influenciados por la experiencia peruana. De esa adecuación y mirando siempre a sus primeras prácticas, surge la nueva propuesta que formulan para la Araucanía: las misiones volantes o sistema de correrías.

Desde luego, hay que tener en cuenta que el camino reduccional, el más recomendable para alcanzar la conversión de los indios, se hizo impracticable en Chile. A la resistencia de los mapuches, se sumaron dos hechos que parecen determinantes. Las reducciones jesuitas alcanzan éxito no sólo por la acción de los misioneros, sino también porque constituyeron un espacio de resguardo en el cual los indígenas podían sentirse a salvo de los ataques de españoles y portugueses, que andaban tras ellos como piezas de esclavos. Entre caer en poder de los esclavistas o reducirse a los pueblos levantados por los jesuitas, guaraníes, mojos o chiquitos no tenían alternativa. En cierta medida, las reducciones nacen así con una fuerza que brota de una circunstancia ajena a los misioneros y aunque algunos de ellos atribuía a los ataques de españoles y portugueses un efecto desintegrador,<sup>29</sup> no cabe dudas que terminaron fortaleciéndolas. Un historiador de las misiones en Bolivia ha llegado a decir que si los españoles no hubieran dado caza a los chiquitos en el siglo XVII para llevarlos como esclavos a sus granjas y estancias, los padres de la Compañía no habrían tenido tanto éxito con sus misiones.<sup>30</sup>

En la Araucanía las cosas no se dieron de la misma forma.

---

29.- Francisco Eder sj. Breve descripción de las reducciones de Mojos. Traducción y edición de Josep Barnadas. Impresiones Poligraf, Cochabamba, 1985.

30.-Werner Hoffmann. Las misiones jesuíticas entre los chiquitanos. Fundación para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Buenos Aires, 1979.

Abandonada la región por parte de los españoles, desapareció la presión que se había dejado sentir sobre los indígenas en el siglo XVI. No recae sobre ellos amenaza alguna; más bien, la intención de los misioneros de reunirlos en pueblos, es una amenaza. Esto lo comprendieron muy bien los jesuitas y por eso no insistieron en un método -el reduccional-, que en otras partes tuvo tanto éxito; y si en esto su obra evangelizadora no alcanza aquí el grado de plenitud y plasticidad que se observa en otros lugares, no deja de llamar la atención la capacidad creadora de la Compañía para levantar una alternativa que permitiera aspirar al propósito que estaba detrás de la evangelización del indígena.

El segundo hecho tiene relación con la capacidad económica de las reducciones. Tanto en el Paraguay como en el este boliviano, las reducciones jesuitas se articularon a la economía colonial aportando una producción que contribuía a sostener todo el sistema. Los yerbales del Paraguay y la producción de cera, telas, cacao, azúcar y arroz de Bolivia, fueron un pilar sin el cual difícilmente se habría sostenido. Los lazos económicos que ligaban a las misiones de los mojos con Lima y la metrópoli, ha escrito otro estudioso de esta materia, permiten explicarse el hecho de que unos pocos misioneros hayan sido capaces de crear poblaciones importantes en una región aislada y aún de difícil acceso.<sup>31</sup>

De nuevo esta situación no se repitió en Chile. La Araucanía estaba lejos de constituir una región que pudiera contribuir al sostenimiento de la economía colonial. El financiamiento de una política reduccional y el deseo de apoyarla no resultaba, pues, atractivo y esto también deben

<sup>31</sup>.- Véase el estudio de Barnadas en la obra de Eder ya citada.

haberlo tenido en cuenta los padres que llegaron al país.<sup>32</sup>

Las misiones volantes o sistema de correrías estaban muy arraigadas en los jesuitas. Practicadas al llegar al Perú, cuando se negaban a establecerse en algún punto fijo, las recomendaron de nuevo en 1626, cuando el Visitador General de la Compañía en el Perú escribía al Virrey, señalándole cuán aconsejable sería poner en ciertos territorios fronterizos, algunas residencias estables desde donde los misioneros pudiesen ir ganando a los indios rebeldes.<sup>33</sup> Así, pues, cuando las aplican en Chile, el método no tenía nada de novedoso. El elemento nuevo corrió por cuenta del sentido que tuvieron. Para ser más explícito, se podría decir que mientras en la primera etapa los jesuitas se empeñan en evangelizar y convertir a los infieles, en la segunda colocan en primer plano la salvación por la vía sacramental. En alguna medida, se podría afirmar que la primera generación trabaja para Dios por el camino de la fe; la segunda, en cambio, lo hace para Dios y contra el demonio, pensando siempre en el salvación del indígena, por la vía sacramental.

La conversión pasa a un segundo plano y cobra fuerza la idea de la salvación. No hay antagonismo entre ambas; es obvio que la conversión persigue también la salvación, ese es el principio que mueve al misionero, más aún, conversión y salvación van siempre de la mano; pero, habiéndose

32.- Al margen de estas dos consideraciones que impidieron que prosperara la vía reduccional en Chile, la experiencia de los jesuitas entre los chiquitos permite descubrir que éstos se valían de las etnias dominantes para atraer a las demás. En el este boliviano recurrían, además, a las "cazas espirituales", que consistían en salir con los indios ya cristianizados a buscar infieles. Al respecto, véase la obra de Hoffmann ya citada.

33.-"Carta del Visitador General de la Compañía al Virrey del Perú, Humanga, 20 de septiembre de 1626". Archivo Nacional de Santiago, Jesuitas de Argentina, vol. 191, f. 4.

reconocido la imposibilidad de lograrla, el énfasis se pone en la salvación. En otras palabras, se trata de buscar un camino alternativo que permita alcanzar el fin último (la salvación), sin que medie la conversión. Una actitud que calza muy bien con el espíritu de la Orden.

Los jesuitas son soldados de Cristo, forman parte de un ejército conducido por un general que lucha por la causa divina y contra un enemigo que justifica la necesidad de ejército. Este enemigo, extraído de las Sagradas Escrituras y de una tradición muy arraigada en la Edad Media, es el demonio.

La predicación del Evangelio y la conversión que se habían propuesto en la Araucanía era la manifestación del anhelo de ganar al indio por la fe y conquistarlo por ella para Dios y la salvación eterna. La conversión es el medio; el fin último, el triunfo de Dios y la salvación del indio. Los años probaron que tal propósito no podía lograrse; o, al menos, que el camino era impracticable. Surge entonces una vía alternativa: el sacramento.

Las correrías se convierten en una excelente solución. No se proponen la conversión del indígena; al menos se practican en condiciones que no aseguran el logro de ese objetivo, pero, por medio del bautismo se puede conseguir la salvación de sus almas. Los jesuitas recorren largas distancias bautizando. Nada los hace más dichosos que llegar con él a las almas moribundas. Cada indio bautizado es un alma arrebatada al demonio y conquistada para el cielo.

Los jesuitas se sienten encaminando las *almas al paraíso* y

desalojando de estas tierras al príncipe de las tinieblas. Ese es el principal fin de las correrías.

La disposición de los jesuitas de enfrentar a Satanás, más que convertir a los mapuches, los apartó de prácticas etnocidas, pero los hizo ineficientes para la Iglesia y la Corona.

Hacia mediados del XVIII, poco antes de su expulsión, se debaten en medio de severas críticas. La fundación del Colegio de Propaganda Fide de Chillán y el apoyo que empiezan a recibir los franciscanos de parte de la Iglesia y de las autoridades civiles, son una clara manifestación de las reservas con que se miraba a los jesuitas.

La incapacidad del hombre para entender la diversidad, el etnocentrismo, el etnocidio y, aún, las insinuaciones de connotación genocida, seguían teniendo fuerza en el siglo XVIII y los jesuitas fueron víctimas de su escasa eficiencia para moverse en esa dirección.

Los franciscanos parecían mejor dispuestos para alcanzar esos objetivos. Aunque en el papel, ambos órdenes seguían principios comunes, la práctica los había llevado por senderos diferentes.

Esto significa desconocer el carácter desestructurador que tuvieron los jesuitas en la Araucanía. Tanto ellos como los franciscanos perseguían vaciar al indio de su cultura, para introducirlos en el cristianismo. No podían actuar de modo diferente. Con toda propiedad se puede aplicar a ambos lo que escribiera un historiador franciscano, refiriéndose a fray Diego de Landa:

"Hijos de su tiempo... atribuyen a la fe religiosa tan absoluto y exclusivo valor, que, ante ella, las demás realidades palidecen y pierden su categoría de entidades autónomas. Arte, cultura, civilización, derechos humanos, libertad de conciencia son, en el siglo XVI, conceptos tan relativos, que, tanto en el mundo católico como el protestante, quedan suprimidos en cuanto supongan peligro o sean obstáculo para la religión".<sup>34</sup>

Estos son los principios que dan origen al etnocidio misionero, a la destrucción de las culturas nativas y a la actitud de negarles toda posibilidad de sobrevivir como entidades étnicas, con estructuras integradas y tradicionales propias.<sup>35</sup>

Al recordar esta historia, no lo hemos hecho con el propósito de volver sobre viejas heridas, ni mucho menos reprochar a la Iglesia de hoy, una actitud de la cual no es responsable.

Mirar la evangelización a la luz de esta perspectiva invita más bien a ciertas reflexiones. En primer lugar, el derecho que tienen los pueblos a ser lo que son y, en segundo lugar, a la vocación de respeto que debiera crecer entre los hombres. Los etnocentristas, que se creen dueños de la única verdad, son por naturaleza etnocidas y represivos. En defensa de su verdad agreden y desatan la violencia. La historia de América, aún en

34.- Mariano Errasti. América Franciscana, I. Pía Sociedad San Pablo Impresor, Santiago, 1986, p. 223.

35.- Sobre este punto véase el artículo de Thomas Moore, "El ILV y una 'tribu recién encontrada': la experiencia amarakaeri". En América Indígena, Año XLIV, Nº 1, México, 1984, pp. 25-48.

el siglo XX, está marcada por experiencias de esta naturaleza.

### **c)La Ruptura de los Esquemas:la Evangelización Cotidiana**

En la práctica, los misioneros no fueron siempre etnocentristas y etnocidas. La evangelización cotidiana los obligó a ser más tolerantes, permisivos y aún, a renunciar a ciertos principios que en teoría parecían irrenunciables. Este es uno de los factores que dio al cristianismo americano un sello particular, haciéndolo en parte diferente al europeo.

Los franciscanos del XVII, a pesar de su manifiesta adhesión a los métodos represivos para controlar a los mapuches, eran estimados por los indios. Pineda y Bascuñán cuenta del cariño con que éstos los recibían y cómo los pedían para su evangelización. Es probable que en testimonios de este tipo haya algo de exageración; sin embargo, es posible pensar que en el trato diario los franciscanos suavizaron sus expresiones. La evangelización era hecha por hombres y las acciones de éstos pasaban por sus reacciones espontáneas.

Lo mismo acontece en el siglo XVIII con un Espifeira que se entregaba hasta el sufrimiento por los indios y con los franciscanos del XIX. El propio Palavicino, que tan amargamente se quejaba del fracaso de las misiones, era estimado y querido por los indios. Por esos mismos años, el padre Brancadori, tenía apoyo de varios caciques y la admiración de mocetones que lo aclamaban cada vez que se encontraban con él. Llegó a hacerse sospechoso a las autoridades durante la revolución de 1859 precisamente por la adhesión que le manifestaban los mapuches.

Un historiador a dicho que los franciscanos del XIX retomaron la tradición indigenista de los jesuitas, levantando su voz en defensa de los indios, denunciando la ocupación militar de su territorio y la guerra a muerte que se les hacía.<sup>36</sup>

No fue esta la única oportunidad en que actuaron de ese modo. Entre los principios teológicos que inspiraban su labor y la evangelización, estaban los hombres. Misioneros e indígenas que se encontraban en una relación más estrecha y matizada. En el XVIII se les acusó de permitir entre los mapuches la poligamia y alentar las borracheras para adoctrinarlos. Las mismas acusaciones recayeron sobre los franciscanos del XIX.

Al evaluar los frutos de la evangelización franciscana, un militar de la frontera decía de los indios en 1795 que se mantenían tan herejes como antes:

"Fe en Dios no conocen -decía entonces-, embriaguez y pluralidad de mujeres es su costumbre; sus creencias son los pájaros y yerbas con que hacen sus conjuros; con esto viven y así mueren".<sup>37</sup>

Al margen del fracaso misional por falta de apoyo de las autoridades civiles, poco interesadas en ocupar la Araucanía, el trato

36.- José Bengoa. Historia del Pueblo Mapuche. Ediciones Sur, Santiago, 1985.

37.- "Informe a V. M. del capitán de caballería don Alfonso de Molina. Concepción, 7 de noviembre de 1795". Biblioteca Nacional, Sala Medina, Manuscritos, vol. 213, fs. 149-169.

cotidiano suavizaba la tendencia etnocida de los franciscanos.

Con los jesuitas pasó exactamente lo mismo. El abandono de la propuesta del padre Luis de Valdivia y el método de las "correrías" adaptado a la realidad de la religión, fue producto de la evangelización cotidiana. Sus andanzas en la Araucanía sembrando cruces para enfrentar al demonio, sus exorcismos similares a las ceremonias de la machi y el apoyo que reciben de los "oficiales", ayudantes indígenas, resultaba del trato directo con los mapuches.

Se quedaron muchas veces sin comprender las actitudes de los indios. En sus escritos lo cuentan casi con ingenuidad. Otras veces disputan el poder a los que ellos llamaban "brujos" indígenas o "sacerdotes del demonio". Sorprendían a los mapuches con sus pláticas con Dios a través de sus Breviarios, pero se quedaban sin respuestas cuando éstos los urgían preguntándoles por parientes idos a la guerra, acerca de los cuales los jesuitas deberían saber por sus conversaciones con Dios.

En la evangelización cotidiana solían romperse los esquemas. Entregados los misioneros a su propia capacidad en un medio desconocido, entre infieles de costumbres distintas y que hablaban en lengua extraña, la evangelización adquiriría una connotación algo diferente a la que se infiere del discurso formal de los misioneros.

Éstos siempre tuvieron una actitud etnocentrista y una tendencia etnocida. Las singularidades de cada región y la forma particular como los misioneros asumieron su tarea cotidiana, marcó los límites del etnocentrismo y etnocidio misionero.

## BIBLIOGRAFIA

Borges, Pedro ofm

1957 "La extirpación de la idolatría en Indias como método misional(siglo XIV)".En Misionalia Hispánica, año XIV, num. 41; Madrid; pp. 193-270.

1961 Métodos misionales en la cristianización de América. Siglo XVI. Ray can S. A., Impresores, Madrid.

Casanova, Holdenis

1987 Las rebeliones araucanas del siglo XVIII. Ediciones Universidad de la Frontera. Temuco.

Casanueva, Fernando

1982 "La evangelización periférica en el reino de Chile (1667-1796)" en Nueva Historia, N° 5; Londres; pp. 5-30.

Guevara, Tomás

1912 "Las últimas familias y costumbres araucanas". En Anales de la Universidad de Chile, vol. CXXX y siguientes. Imprenta Cervantes, Santiago.

Lipschutz, Alejandro

1956 La comunidad indígena en América y en Chile. Editorial Universitaria, Santiago.

Matthei, Mauro OSB

1965-196 "Núcleos comunitarios indígenas en la cristianización de hispanoamérica". En Anales de la Facultad de Teología, Universidad Católica de Chile. Núms. 17 y 18, Cuaderno 4, Santiago.

- Melia, Bartomeu  
1986 El guaraní conquistado y reducido. Ensayo de etnohistoria. Biblioteca Paraguaya de Antropología, Vol. 5. Universidad Católica. Asunción.
- Pinto, Jorge y otros  
1988 Misioneros en la Araucanía, 1600-1900. Ediciones Universidad de la Frontera. Temuco.
- Salinas, Maximiliano  
1987 Historia del pueblo de Dios en Chile. Ediciones Rehue, Santiago.
- Unesco, Flacso  
1981 Etnocidio y etnodesarrollo. Documentos de la reunión de expertos sobre etnocidio y etnodesarrollo en América Latina. San José de Costa Rica.
- Villalobos, Sergio  
1986 Historia del pueblo chileno, tomo III. Zig Zag. Santiago.
- Wachtel, Natham  
1973 Sociedad e Ideología. Ensayos de Historia y Antropología Andinas. Instituto de Estudios Peruanos. Lima.

**ASPECTOS TEORICO-METODOLOGICOS  
GENERALES**



## DISEÑO DEL TEXTO MAPUDUNGUYU EN UN PROGRAMA DE LENGUA MAPUCHE

M.A. María Catrileo

Universidad Austral de Chile

### Introducción

La confección de materiales didácticos debe ocupar un lugar importante dentro del programa de enseñanza-aprendizaje de una lengua. En el caso del Mapudungun, aun cuando no ha habido una intención deliberada de toda la comunidad mapuche en torno a la estandarización de su lengua, en la actualidad, más que en épocas pasadas, han surgido diversos trabajos escritos en Mapudungun.

Un programa de enseñanza-aprendizaje del mapudungun puede cumplir dos propósitos principales: por un lado, preservar el uso de esta lengua y el conocimiento de la cultura de sus hablantes a través de la literatura escrita y, por otro lado, motivar y guiar a mapuches y no mapuches en la adquisición sistemática del mapudungun para lograr una mejor comunicación con sus hablantes nativos.

Hay por lo menos tres tipos de materiales didácticos que se pueden elaborar para cumplir con los objetivos aquí propuestos. Estos se conocen como Materiales de Referencia, Materiales de Instrucción y Materiales de Lectura (Bauman, 1980: 46). Los materiales de referencia incluyen documentos bibliográficos de tipo histórico, lingüístico y literario; también diccionarios y gramáticas. Los *materiales de instrucción* incluyen los textos de estudio y los recursos audiovisuales. Los

materiales de lectura están constituidos por libros de cuentos, folletos , diarios y revistas que cumplen un rol importante en la motivación y exposición de los aprendices hacia los contenidos escritos de la lengua que están aprendiendo.

## **El Mapudungun y los usuarios**

La lengua refleja la historia y la cultura de la comunidad a la cual pertenece. A menudo se ha especulado sobre la posible extinción del mapudungun. Mi opinión es que esta lengua se mantendrá durante el tiempo que permanezcan sus usuarios, sobre todo aquellos en edad infantil como los que actualmente interactúan en su lengua en diversas comunidades mapuches. Dentro de esta perspectiva, el punto más importante es idear los pasos adecuados para asegurar la supervivencia de esta lengua que aún se encuentra en estado saludable. Tanto la cantidad como la calidad de su uso están fundamentadas por el alto número de mapuches que hablan la lengua en forma relativamente autosuficiente, según la situación en que ocurre la comunicación verbal en el entorno nativo.

Las comunidades mapuches sienten la necesidad de revitalizar su lengua. Pero esta aspiración carece de un plan sistemático que considere los recursos disponibles para guiar estos esfuerzos. La motivación y la buenas intenciones son, por supuesto, la parte más relevante de un programa de revitalización, pero ellas deben enmarcarse dentro de metas reales y procedimientos efectivos en su implementación. Este plan, que debe comenzar con un compromiso conciente de la comunidad mapuche, tiene que estar fundamentado por el aporte de los conocimientos teóricos proporcionados por las ciencias sociales, entre ellas la lingüística y la educación. Además, es necesario lograr el reconocimiento, por parte de las

autoridades educacionales, de la importancia y beneficio que este programa tiene para la comunidad.

Dentro de su proceso de vida, como una lengua, el mapudungun se mantiene gracias a sus usuarios. A veces una lengua oral es utilizada sólo para propósitos específicos, tales como: ceremonias, juegos o canciones, pero el mapudungun se habla en la mayoría de las situaciones de comunicación, tanto en el hogar como fuera de él. Así, esta lengua es autosuficiente para expresar algo que la gente necesita o espera comunicar a otra persona. La experiencia indica que mientras más situaciones de uso de la lengua existan, mayor será la probabilidad de su supervivencia frente al español.

En la actualidad, hay otros usuarios potenciales de mapudungun que posiblemente harán uso de esta lengua para propósitos específicos, como por ejemplo, en las fórmulas de saludo y despedida, o en otra expresión oral para establecer una especie de *rapport* o relación de mutua confianza con gente mapuche, ya sea en los trabajos de terreno o en las labores diarias de instituciones localizadas dentro del ámbito rural mapuche. Este comportamiento lingüístico puede proveer un nexo importante entre las aspiraciones positivas que la comunidad mapuche tiene para sí misma, y una mayor motivación para adquirir conocimientos acerca de su herencia cultural. Esto aumenta también la capacidad de **auto-estima**, es decir, contribuye a producir una relación armoniosa entre la personalidad y el medio ambiente; en otros términos, una sensación de confianza en las propias habilidades y potencialidades que llevan a creer que el medio es favorable y manejable (Bauman, 1980: 31). La comunidad mapuche, como otras comunidades de minoría étnica, tiende a sentirse oprimida y frustrada debido al tratamiento que ha recibido, a través de su existencia, por parte de la sociedad dominante.

Entonces, el solo anhelo de algunas instituciones y personas de aprender o enseñar el mapudungun, puede contribuir en forma positiva en el mejoramiento de la auto-imagen del pueblo mapuche. En este respecto debo destacar la labor de la Fundación Magisterio de la Araucanía e Instituto Indígena de Temuco, entre otras, en el sentido de incluir programas de enseñanza-aprendizaje de la lengua y cultura mapuche en sus planes de estudio y perfeccionamiento de maestros.

### **Enseñanza aprendizaje del mapudungun**

a). Las lenguas codifican la realidad y reflejan la cultura de la gente que las habla (Whorf, 1979). En este sentido la enseñanza-aprendizaje del mapudungun sirve como medio para mantener la identidad cultural y también para entregar conocimientos a los no-mapuches sobre el modo de vida de este grupo étnico. De aquí surge la necesidad de considerar la preparación de materiales didácticos adecuados para estudiar esta lengua. Tradicionalmente, la instrucción cultural en las comunidades mapuches se ha realizado mediante la demostración y transmisión oral, a diferencia de procedimientos formales que utilizan materiales escritos. En este contexto, la experiencia práctica que incluye la narración de cuentos y las descripciones de hechos históricos y vivencias presentes tienen más importancia que las fuentes escritas de información. No obstante, es posible incorporar estas técnicas como recursos valiosos en un programa de lengua mapuche.

### **b) Objetivos del programa de lengua mapuche**

Además de la revitalización de la lengua y el mejoramiento de la auto-estima, la implementación de un programa de lengua mapuche

puede alcanzar dos metas principales: la primera consiste en preservar el uso del mapudungun y el registro de contenidos culturales a través de la literatura escrita. La lengua es también un medio para transmitir la cultura de una generación a otra ; en consecuencia, gran parte de ella está codificada en forma lingüística. Esto incluye narraciones, eventos históricos, experiencias personales, etc., que en forma escrita pueden entregar al lector tipos de información fiel acerca del modo de vida de los mapuches. En este respecto, es importante mencionar la abundante cantidad de materiales escritos en el último tiempo por hablantes nativos y estudiosos de mapudungun patrocinados por instituciones tales como el Instituto Lingüístico de Verano, La Universidad de la Frontera de Temuco, La Universidad Católica de Temuco y la Universidad Austral de Valdivia, entre otras.

La segunda meta consiste en motivar y orientar a los potenciales aprendices en la adquisición metódica del mapudungun. Las personas mapuches que no hablan la lengua adquirirán algunas fórmulas lingüísticas que les permitirán sentirse más leales a su grupo étnico. Y aquellos estudiantes, profesionales, investigadores y personas, que por la naturaleza de su trabajo necesitan entrar en contacto con los mapuches, a través de un programa de mapudungun adquirirán los elementos lingüísticos básicos que son importantes para establecer una mejor comunicación con la gente mapuche. A veces, el sólo acto de decir *mari mari* (saludo de manos a cualquier hora del día) al llegar a una comunidad mapuche rompe el hielo que constituye el hecho de enfrentar a una persona ajena al medio. Esta es una meta social alcanzable y realista que puede crear, a la larga, mejores oportunidades de logros a través de la interacción necesaria entre grupos de distinta cultura.

Las metas realistas tienen que girar en torno a la mantención de la lengua y el desarrollo de materiales escritos. Es necesario fomentar las habilidades lingüísticas de comprensión y producción, es decir, la habilidad para escuchar y entender por una parte, y por otra, la habilidad para hablar y hacerse entender. Estas metas intentan lograr que los estudiantes adquieran una fluidez parcial o limitada para utilizar la lengua en uno o varios contextos sociales.

Dentro de una perspectiva más amplia, se espera que un programa de lengua mapuche estimule el mejoramiento de las condiciones sociales de sus habitantes. De hecho, este programa no solucionará directamente los problemas de pobreza, enfermedades o el rendimiento escolar; tal vez, tampoco aminorará los estereotipos y la discriminación hacia los mapuches. Pero tengo la certeza que proporcionará un importante enlace entre las aspiraciones positivas de la comunidad mapuche y el mayor conocimiento que ésta puede alcanzar acerca de su propia herencia cultural.

### **Materiales de instrucción**

Un programa de enseñanza-aprendizaje de cualquier lengua debe estar apoyado por materiales escritos apropiados. Para cumplir este propósito es necesario adoptar un alfabeto práctico que, en lo posible, represente cada sonido distintivo o fonema de la lengua con un solo símbolo o grafía, o, a la inversa, cada grafía debe representar un solo sonido. La experiencia en la confección de alfabetos a través de la historia, sugiere utilizar como modelo el sistema de la lengua con la cual se está en estrecho contacto. Ciertamente, un alfabeto distinto refuerza la idea de un sistema único y separado que refleja la diferencia cultural y hace que la formación

sea menos accesible para los observadores externos. Pero al mismo tiempo, un estudiante que ya lee el español tendrá dificultades en asociar el sonido correspondiente para una determinada grafía. Es por esto que es preferible adoptar soluciones prácticas.

Sin embargo, el tema de la fijación de pautas y normas para el uso escrito de la lengua va más allá de las materias relacionadas con el alfabeto. Hay otras áreas que merecen consideración, tales como: la variedad dialectal, la separación silábica, la separación de palabras y la ortografía puntual.

### **Diseño del texto Mapudunguyu**

a) He señalado que el mapudungun es, actualmente, una lengua en estado relativamente saludable. Hay muchos niños que la aprenden y hablan en su entorno familiar. Gran cantidad de adultos usan el mapudungun en innumerables situaciones y actividades que realizan en la reducciones. Existe un número de mapuches y no-mapuches que demuestran interés en aprender esta lengua para propósitos específicos, tales como lograr un mayor acercamiento hacia la comunidad mapuche en programas de desarrollo económico, salud o investigación.

En atención a lo anterior, he diseñado el texto MAPUDUNGUYU para guiar a estudiantes adolescentes y adultos en el aprendizaje de esta lengua, con énfasis en las cuatro habilidades básicas que son: comprensión, conversación, lectura y escritura. El contenido de cada lección incluye tópicos propios del entorno cultural mapuche y contextos de interacción con no-mapuches en la ciudad. Además, las estructuras gramaticales que sustentan los diversos temas están graduados, de tal manera que la cantidad de nuevos elementos lingüísticos tratados en cada lección están controlados

adecuadamente. Este texto presenta lecciones escritas desde un nivel muy elemental hasta uno más complejo.

### **b) Enfoque, método y técnica**

La enseñanza de una lengua se puede visualizar como una visión tripartita que consiste en el enfoque, los métodos y las técnicas. Un *enfoque* es un conjunto de suposiciones acerca de la naturaleza, la enseñanza y la adquisición de la lengua. Por ejemplo, la teoría estructuralista y la teoría generativa transformacional, ambas norteamericanas, difieren en cuanto al conjunto de suposiciones sobre las habilidades y capacidades del hablante. La primera, basada en el behaviorismo, sostiene que el aprendizaje es el resultado de los estímulos y las respuestas frente a esos estímulos. De ahí que la enseñanza de una lengua consiste en enseñar un conjunto de hábitos lingüísticos que se logran a través de la práctica de patrones o estructuras que supuestamente conducen hacia la adquisición de la fluidez en la lengua. Por otro lado, la teoría generativa, basada en la psicología cognitiva, sustenta que, aunque las lenguas parezcan muy diferentes, el análisis de sus estructuras profundas revela que hay más similitudes que diferencias entre ellas. Chomsky, autor de esta teoría, sostiene que un niño normal está equipado con una capacidad para aprender una lengua con fluidez a la edad de cinco o seis años. Basándose en estos enfoques muchos investigadores han llegado a la conclusión que existen habilidades y estrategias de aprendizaje que permiten a niños y adultos aprender una segunda lengua.

El *método* en la enseñanza de las lenguas está basado en un conjunto de suposiciones acerca de la naturaleza de la lengua. Consiste en un plan general que contempla la presentación ordenada de los materiales

de enseñanza en base a un enfoque determinado.

La *técnica* consiste en un plan especial de tretas e ideas implementadas en la sala de clases para lograr un objetivo inmediato (Richards et al., 1986:15).

La gran cantidad de enfoques y métodos que caracterizan el campo de la enseñanza de lenguas indica el desarrollo y profesionalismo con que se ha llevado a cabo esta actividad. La creación de nuevos enfoques, para diseñar programas y materiales de enseñanza, refleja un compromiso serio de encontrar modos más eficientes y efectivos para enseñar una lengua.

El texto MAPUDUNGUYU se ha diseñado dentro de un enfoque más bien integrado basado en un punto de vista que considera tanto las teorías del aprendizaje como los tipos de aprendices, sus motivaciones con respecto a la lengua mapuche y las circunstancias en que utilizarán esta lengua. La metodología seguida es de tipo ecléctico, es decir, incluye características y procedimientos de diferentes métodos, más que un método rígido que muchas veces no conduce al tipo de aprendizaje esperado.

El contenido lingüístico de este texto se define en términos de tópicos, estructuras, nociones y funciones en torno a metas alcanzables en el aprendizaje del mapudungun. Éstas se refieren a las cuatro habilidades básicas que son: escuchar, hablar, leer y escribir. Cada lección indica la intensidad de la dedicación que ella requiere, a través de los ejercicios adicionales que enfatizan las nuevas estructuras, que aparecen, gradualmente, según los distintos contextos.

Este texto puede ser utilizado individualmente o colectivamente

en una sala de clases, con un guía o hablante de mapudungun que tenga preparación o experiencia en enseñanza de lenguas. Los hablantes nativos de mapudungun encontrarán en este texto un modelo adecuado para aprender a escribir su lengua y conocer sus estructuras en forma sistemática.

### **c) Objetivos del texto**

La metodología y las técnicas sugeridas en este texto, apuntan hacia el logro de los patrones de interacción tanto en la sala de clases como en situaciones reales diarias en el contexto mapuche y en el encuentro de mapuches con no-mapuches. Por lo tanto, sus materiales de instrucción tienen como objetivo practicar el contenido, facilitar la comunicación entre los aprendices y utilizar los contenidos en situaciones reales de intercambio de información. Esta competencia se puede lograr a través de diferentes actividades y tareas sugeridas en las lecciones, como asimismo aquéllas que pueden ser programadas por el profesor. También hay ejercicios que el aprendiz puede utilizar y estudiar en forma independiente para alcanzar un mayor progreso en su aprendizaje. Los diálogos y las descripciones de escenas específicas presentan el uso del mapudungun en contextos reales y sirven para practicar la lengua, adquirir los patrones básicos de su gramática y conocer parte de los contenidos culturales de la etnia mapuche.

En concordancia con lo anterior, los objetivos trazados en la confección de este texto son de naturaleza conductual, y logro de un nivel de suficiencia en el manejo de la lengua. Se espera que al final del curso los estudiantes demuestren un comportamiento de mayor acercamiento hacia los mapuches mediante el conocimiento de sus valores culturales. Esto puede servir de fundamento para programas específicos de desarrollo que tiendan a dar respuesta a las necesidades que el grupo étnico enfrenta.

También se espera que las personas que inicien el estudio del mapudungun, alcancen las habilidades básicas para interactuar con los mapuches, con el fin de obtener un mejor resultado en sus mutuas aspiraciones, establecer una mejor comunicación, o simplemente adquirir conocimientos sobre las diversas estructuras lingüísticas que fundamentan la visión de mundo de los mapuches o araucanos.

#### **d) Contenido cultural**

Los contenidos culturales incorporados en este texto están relacionados principalmente con la organización familiar, los patrones de interacción diaria como las fórmulas de saludo y despedida, hábitos y costumbres culturales que no son universalmente las mismas, como por ejemplo el reconocimiento de persona y número en las categorías de singular, dual y plural. También hay varias lecciones cuyos temas están relacionados con situaciones de comunicación en la escuela y en la ciudad.

Todo esto intenta lograr que los estudiantes mapuches consideren sus propios valores en forma consciente. Al mismo tiempo, estas lecciones presentan una valiosa oportunidad para el aprendizaje intercultural. Por ejemplo, en las lecciones con temas que giran en torno a los trabajos realizados en la comunidad, se da importancia al resultado de las tareas efectuadas en forma conjunta, lo que tradicionalmente ha sido característico en los mapuches.

En las lecciones que tratan sobre la interacción *doctor-paciente*, el vocabulario específico del área de las enfermedades ocurre en fórmulas especiales de interacción que son propias de la comunidad no-mapuche. El mapuche necesita conocer este tipo de comportamiento en que

debe responder preguntas y obedecer las órdenes de un médico en un consultorio u hospital, por ejemplo.

### **e) Implementación y proyección futura**

He estado utilizando las primeras lecciones de este texto en el curso elemental de lengua mapuche dictado por el Instituto de Idiomas de la Universidad Austral, a través de la Dirección de Extensión. Mi experiencia en la utilización de este material indica que los alumnos aprenden siempre que tengan la motivación y la dedicación suficiente para alcanzar el manejo de los patrones básicos de la lengua. El aprendizaje de cualquier lengua no es una tarea fácil. El aprendiz, guiado por su interés, debe ejercitar cada modelo lingüístico que se le presente en forma constante y continuada.

El tema de cada lección se introduce en español con una breve explicación e ilustración del contexto en que ocurre cada unidad de la lengua. A medida que hay progreso en el aprendizaje, se avanza gradualmente hacia una nueva lección que está diseñada sobre la base de estructuras y vocabulario ya ejercitado en lecciones anteriores. Para muchos alumnos esta experiencia resulta ventajosa. Al final de cada curso, logran poner en práctica por lo menos algunas de las unidades lingüísticas adquiridas en contextos imaginarios dentro de la sala de clases. Otros no alcanzan los objetivos, pero al menos adquieren algunos conocimientos con respecto a la lengua y cultura mapuche.

Este texto también está siendo utilizado en el "curso de lengua mapuche" dentro del Programa de Educación Continua de la Universidad Austral en Temuco. Los alumnos de este curso son, en su mayoría, hablantes de mapudungun en diversos grados y de diversas áreas rurales. Por lo tanto, el manejo de este libro se hace más fácil, pues estos alumnos

guían a los aprendices no-hablantes en la producción, lectura y práctica de los ejercicios incluidos en cada lección. A veces se presentan algunos problemas relacionados principalmente con variedades dialectales en la ocurrencia de ciertos términos léxicos, los que serán considerados en una posterior edición de este texto. Así también, he tenido la oportunidad de corregir algunas inconsistencias en cuanto a la escritura de algunos vocablos.

En relación con esta última afirmación, es importante establecer que un texto como MAPUDUNGUYU puede convertirse, junto a otros materiales de instrucción, en una fuente de material escrito que se proyecte hacia la estandarización de las normas de escritura y puntuación de la lengua. De este modo, los escritores de mapudungun podrán familiarizarse con la organización estructural de la lengua. Esto les permitirá escribir textos y otros materiales con un código uniforme.

## Conclusiones

Para concluir, pienso que este texto está cumpliendo sus objetivos principales. Junto con registrar algunos valores culturales, está contribuyendo en la difusión oral y escrita del mapudungun. Ha servido de guía práctica para muchas personas que desean adquirir conocimientos básicos y prácticos de la lengua.

Invito a estudiantes, lingüistas e investigadores a entregar sus sugerencias para el mejoramiento de este texto. En este sentido, agradezco la colaboración del Dr. Gilberto Sánchez (1987: 209-211) quien, sobre la base de sus conocimientos prácticos y teóricos de mapudungun, publicó una elaborada reseña acerca de este texto.

## Referencias Bibliográficas

1. Bauman, James.  
1980. A Guide to Issues in Indian Language Retention. Washington, D.C.: CAL.
2. Richards, J. y Rodgers, Th.  
1986. Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press.
3. Sánchez, Gilberto.  
1987. "Mapudunguyu. Curso de lengua mapuche". En Lenguas Modernas. No. 14, Santiago: Universidad de Chile, Facultad de Filosofía, Humanidades y Educación.
4. Whorf, Benjamín L.  
1979. Language, Thought and Reality. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press.

## BILINGUISMO CASTELLANO MAPUDUNGUN EN POBLACION ESCOLAR MEDIA DE LA IX REGION

Lic. Nelly Ramos Pizarro  
Universidad Católica de Chile  
Sede Temuco

Cuando los españoles llegaron a conquistar el territorio que sería llamado Chile, se encontraron con pueblos que tenían entre sí diferencias y similitudes; el cronista deja, sin embargo, constancia de que desde Copiapó a Chiloé era el país "una sola lengua".<sup>1</sup>

Esta lengua, muy pronto llamada por el conquistador "Chiledungun", era el código único, el suave y férreo lazo de unión entre pueblos que en otros aspectos diferían no poco. En un comienzo, como es lógico, el español necesitó del auxilio de intérpretes para establecer aquel tipo de comunicación y, para lograr el cual, no era suficiente el mero uso de la fuerza. Así, fue el castellano el que guiado por su interés tuvo que buscar los medios para comunicarse con el mundo hablante de mapudungun. Tal como antes había sucedido a los incas, fue también entre ellos, entre el pueblo invasor, en donde surgieron los primeros individuos bilingües de castellano-mapudungun. Para gran parte del nuevo reino, este estado de cosas duró muy poco: el éxito de la campaña conquistadora fue tal que en menos de dos generaciones el asunto lingüístico había dejado de ser un problema. La autoridad eclesiástica, por ejemplo, reconoce, ya en el siglo XVII, que para cumplir su ministerio entre la población de Santiago no era

---

1.- Bibar, G. 1966: Crónica y relación copiosa y verdadera de los Reynos de Chile. Fondo José Toribio Medina. Santiago de Chile.

menester que los frailes conocieran la lengua vernácula, pues todo el mundo hablaba castellano.<sup>2</sup> Crónicas, cartas, disposiciones gubernamentales y eclesiásticas dejan preveer, no prestándole al asunto atención especial, el modo en que se estableció sin contrapeso alguno en el norte y en el centro del territorio, el dominio del Castellano. Nada sabemos con certeza, sólo nos es posible conjeturar acerca de cómo vivió esa dramática transformación, la comunidad lingüística sobreviviente que en el término de pocos años perdió la lengua original y , al parecer, casi sin transición, se encontró hablando la de su conquistador. La rapidez y violencia con las que se efectuó el cambio permite suponer que, entonces y allí, el fenómeno del bilingüismo fue algo fugaz y de escasa relevancia.

Sabemos ya, cómo, a pesar de todo, la exitosa empresa conquistadora tropezó con el obstáculo imponente e insalvable de la resistencia del pueblo mapuche (araucanos para el español) que se conservó libre y se hizo fuerte entre el Bío-Bío y el Toltén. Allí durante siglos mantuvo sus usos, costumbres, creencias; toda la riqueza cultural de un pueblo amasada y expresada en su propia lengua. Constituían una comunidad monolingüe; los testimonios de extranjeros (viajeros, prisioneros, etc.) que estuvieron entre ellos cuentan cómo, avanzando el siglo XVIII, era visto con gran desconfianza en ese territorio el mapuche que supiera hablar castellano, hasta tal punto que los pocos que tenían tal conocimiento, lo ocultaban.<sup>3</sup>

---

2.- "Carta a la reina gobernadora de Santiago, 29 de marzo de 1669" en Lizana, pp. 292-295.

3.- Smith, E.R., 1914: Los araucanos o notas sobre una gira efectuada entre las tribus indígenas de Chile meridional. Santiago. Imprenta Universitaria.

Los inevitables contactos que la nación indígena debía mantener con los españoles se hacían mediante los lenguaraces o lenguas; así sucedía en los parlamentos o instancias oficiales de encuentro; los hispanos, que por su parte, deseaban establecer contactos comerciales o de cualquier tipo con el pueblo mapuche, obligadamente tenían que hablar mapudungun o llevar intérprete. Éstos, los bilingües de ese momento, eran, por lo general, individuos necesarios y tolerados, aunque no especialmente apreciados por ninguna de las dos comunidades.

Este *statu quo* a que habían llegado mapuches y españoles, rompió violenta e inexorablemente cuando el independizado estado chileno estimó que no podía soportar la virtual existencia de otro estado dentro del territorio que consideraba propio. Contando con más hombres, mayor experiencia bélica y variados adelantos técnicos con respecto a los españoles, logró someter al pueblo mapuche irrumpiendo con su gente, su cultura y su lengua en el reducto indígena. La marea "huinca", extranjera, fue cubriendo, penetrando, arrasando con todo. La lengua no podía permanecer indemne. Así, la última considerable comunidad nativa monolingüe de mapudungun se encontró a fines del siglo XIX con que prácticamente todas las áreas de la vida pública exigían el uso de la lengua superimpuesta: el castellano. De entre las muchas estrategias asimilacionanistas que, de modo más o menos consciente y deliberado, utilizó el estado chileno, la más productiva en lo que respecta a la propagación del castellano entre los mapuches, fue la escuela.<sup>4</sup> La reacción de la comunidad indígena fue, en este sentido, la esperada: los ancianos y mayores mantuvieron su monolingüismo; los adultos y jóvenes

4.- Durán Teresa y N. Ramos., 1988: "Castellanización formal en la Araucanía a través de la escuela". Lenguas Modernas 15. Universidad de Chile.

varones de buen o mal grado se vieron compelidos a adquirir algún grado de dominio en la lengua extranjera, mayor, cuanto mayores fueran sus relaciones con el huinca y sus instituciones; las mujeres, en tanto, permanecían en sus comunidades y carecían de contactos directos con "los chilenos", no tenían ni sentían la necesidad de adquirir conocimientos de castellano.

Mediante una esforzada labor de convencimiento las distintas instituciones -al comienzo casi todas religiosas- creadoras de escuelas en la región, lograron que las familias mapuches, con mucha reticencia al comienzo, enviaran sus hijos a "educarse". Los testimonios que tenemos de aquella época nos dicen que en todas esas escuelas el castellano fue a la vez, vehículo y objetivo principal de la institución.<sup>5</sup> En numerosas instancias y en variados tonos se hace patente entonces una idea con características de verdad incontrovertible: el mapuche que no sabe castellano es un ser "incivilizado" y , por lo tanto, inferior. Esta idea termina por encontrar eco entre los propios mapuches y así una comunidad que primero rechaza y luego acepta a regañadientes y por necesidad vital el uso de una lengua extraña acaba, en su gran mayoría, por desearlo y en muchos casos decide conscientemente imponerlo a sus hijos negándoles el acceso a la lengua vernácula.

Esta es la situación en la que se encuentra desde entonces el pueblo mapuche. Tal como se ha vivido el proceso uno no puede menos de extrañarse ante el hecho de que todavía, pasados los cien años, esté viva la lengua indígena, porque todavía tiene hablantes: un pequeño número de

5.- Durán Teresa y N. Ramos., 1988: "Castellanización formal en la Araucanía a través de la escuela". Lenguas Modernas 15. Universidad de Chile.

monolingües (ancianos y niños preescolares en algunas comunidades) y un porcentaje mayoritario de individuos bilingües de mapudungun castellano; el grado y tipo de este bilingüismo es diverso y constituye una realidad cuyo estudio todavía está por abordarse. La situación sociolingüística en su conjunto podría definirse, según la tipología de Fishman,<sup>6</sup> como un caso en el que existe bilingüismo sin diglosia. Es decir, hay una comunidad en la que aún se manejan dos lenguas distintas, pero no hay una diferenciación clara de los contextos de uso para ambas, existiendo varios en los cuales la segunda lengua tiende a desplazar la primera, la primera lengua goza de un prestigio social muy inferior al de la segunda y, por lo general, los niños de hogares bilingües se ven expuestos a ésta antes de haber afianzado aquélla. Fishman afirma que una situación como esta se caracteriza por ser muy inestable y transitoria. En este último aspecto, el caso que nos ocupa no se ajusta al reseñado por Fishman ya que todavía, después de un siglo, el proceso no desemboca en lo que él señala como final inevitable: la transformación de toda la comunidad en monolingüe. Tampoco se da de manera completa en el bilingüismo mapudungun-castellano, otro rasgo muy importante mencionado por Fishman que es la interpretación de los códigos de modo tal que la primera lengua se convierte en una lengua "quebrada o rota". Tenemos suficientes pruebas que nos muestran que en muchos casos el castellano hablado por mapuches tiene transferencias del patrón fonológico y morfosintáctico del mapudungun. Con respecto a las transformaciones que el mapudungun haya podido sufrir a consecuencias de su contacto con el castellano, no conozco trabajos que las demuestren. He escuchado quejas de hablantes mayores acerca del "ahuincamiento" de que adolecería el habla de algunos jóvenes; pero ellas se refieren casi siempre sólo al plano léxico. Con todo, nadie podría afirmar que el mapudungun no

6.- Fishman J., 1982: Sociología del lenguaje. Cátedra. Madrid.

ha experimentado cambios debido a su co-ocurrencia con el castellano, pero es obvio que tales cambios no han afectado la identidad de la lengua, sino que se han llevado a efecto dentro y según las estructuras del mapudungun, permitiendo que esta lengua permanezca de tal modo igual a sí misma que es probable que un mapuche del siglo XVI llegado aquí hoy día se entendiera mucho mejor con un mapuche hablante actual, que un español de ese mismo tiempo con un hispanohablante chileno de hoy.

He creído necesario resumir la evolución sociolingüística de la comunidad mapuche así como de caracterizar brevemente el fenómeno social del bilingüismo que ella muestra hoy, antes de comentar lo que ocurre en el caso concreto de un sector de la población actual, a fin de ubicar el hecho particular en una perspectiva temporal y general lo más correcta posible.

Con la doctora Teresa Durán y el profesor Raúl Caamaño realizamos durante el año 1987 un exploración sociolingüística en el entonces primer año medio del Liceo Guacolda, dependiente de la Fundación Instituto Indígena. Las alumnas, adolescentes entre los 13 y 17 años, pertenecen al grupo étnico mapuche, por cuanto esa es la condición que impone el Liceo Guacolda para reclutar sus estudiantes.

Uno de los objetivos específicos del trabajo era lograr la autodefinición de las niñas con respecto a su manejo del castellano y del mapudungun. Los resultados que obtuvimos indicaron que existían tres grupos bien diferenciados:

a) 11 alumnas (24,0 %) reconocieron entender y hablar mapudungun. A ellas las llamaremos bilingües plenas.

b) 10 alumnas (22,0 %) declararon entender mapudungun, pero no estar capacitadas para hablarlo. Estas alumnas también se ubican dentro del tipo de las bilingües, aunque poseen el mapudungun de forma sólo pasiva.

c) 24 alumnas (54,0 %) se ubicaron en el grupo que no habla ni entiende mapudungun. Es decir ellas, la mayoría, son estrictamente monolingües de castellano.

- La evaluación realizada por la profesora de mapudungun del curso confirmó los resultados anteriores. Recurrimos a ella también para que evaluara el grado de competencia en la lengua vernácula de las niñas del primer grupo. Su informe, basado en la apreciación del desenvolvimiento de las alumnas en conversaciones de tipo informal, concluye que: "hablan bien, pueden hablar de todo, como cualquier mapuche". Con respecto a las estudiantes del segundo grupo manifestó que con relación a un par de estudiantes tenía dudas sobre el hecho de que efectivamente no pudieran hablar mapudungun, creía posible que efectivamente no hablaran, pero no por falta de competencia, sino que por vergüenza u otros motivos. Con estas alumnas podía mantener conversaciones en las que ella hablaba mapudungun y las niñas respondían en castellano. Sobre las estudiantes del tercer grupo informó que no sabían nada de mapudungun, fuera de palabras sueltas, la mayoría aprendidas en el mismo liceo.

- Con el fin de caracterizar, al menos parcialmente, el castellano hablado por estas alumnas, se realizaron, por una parte, observaciones y grabaciones de su desempeño oral y un grupo de estudiantes de Pedagogía en Castellano en la Universidad Católica, Sede Temuco, realizó su trabajo de seminario intentando caracterizar el habla de las niñas desde el punto de

vista morfosintáctico.<sup>7</sup> Los resultados a que llegaron indican que:

- 16 alumnas (30,9 %) presentarían en el nivel morfosintáctico de su habla, transferencias atribuibles al patrón gramatical del mapudungun: omisión del verbo **ser** y de artículos; inconcordancia de género y número entre sustantivos y adjetivos; inconcordancia de persona y número entre sujeto y predicado; uso equivocado de preposiciones, etc. En este grupo están todas las niñas bilingües plenas de castellano-mapudungun, más dos de las que entienden la lengua vernácula y tres del grupo de monolingües de castellano. Desafortunadamente no se ha hecho el estudio sistemático de lo que ocurre a nivel fonológico con este castellano; pero, escuchando su habla, aun el oído menos entrenado puede percibir en varias de ellas emisiones en las cuales se advierte la influencia del patrón fonológico del mapudungun.

-En cuanto al momento de adquisición de ambas lenguas, seis de las once alumnas bilingües del primer grupo dicen haber aprendido las dos lenguas al mismo tiempo, mientras que cinco reconocen que adquirieron primero el mapudungun con incorporación posterior del castellano, a partir de los tres o cuatro años; una alumna declara haber llegado en calidad de monolingüe de mapudungun a la escuela en donde inició su aprendizaje del castellano.

Como era de esperarse, la totalidad de las niñas del segundo grupo de bilingües declara haber hablado desde el comienzo sólo castellano.

7.- Santander C., et al., 1989 "Rasgos morfosintácticos del castellano hablado por estudiantes mapuches del primer año medio". (Seminario de título para optar al título de Profesor de Estado. Universidad Católica. Temuco).

Varias de ellas manifiestan que entienden el mapudungun debido a la interacción sostenida con abuelos que acostumbran a hablarles en esa lengua.

Resulta evidente que el contexto más importante en la explicación del comportamiento lingüístico de un individuo es el familiar; la investigación realizada al respecto entre las familias de las alumnas estudiadas arroja los siguientes resultados:

**a) Condición sociolingüística de los padres**

	Padre	Madre
<b>Bilingües</b>		
mapuche-castellano	32 - 71,7 %	36 - 80 %
<b>Monolingües</b>		
Castellano	13 - 28,8 %	9 - 20 %

No hay ningún progenitor monolingüe de mapudungun.

b) **Lenguas usadas en la comunicación familiar**

	Mapudungun	Castellano	Ambas
	Casos %	Casos %	Casos %
Entorno doméstico	9 - 2,0 %	32 - 71,1 %	4 - 8,8 %
Padres	6 - 13,3 %	31 - 68,8 %	8 - 17,7 %
Hermanos	3 - 6,6 %	38 - 84,4 %	4 - 8,8%
Abuelos	13 - 28,8 %	24 - 53,3 %	8 - 17,7 %

- Los datos anteriores evidencian primero que el porcentaje mayoritario de padres de ambos sexos es el de los bilingües. Todas las alumnas del primer grupo tienen ambos padres mapuches y bilingües. Lo mismo sucede, con la excepción de una madre, entre los progenitores de las alumnas del segundo grupo. En cambio, en el grupo de las niñas monolingües de castellano se dan once matrimonios mixtos (mapuche-no mapuche), siete de los cuales están conformados por ambos cónyuges monolingües de castellano.

-Otra información proporcionada por el contexto familiar señala que la lengua vernácula tiene vigencia todavía en el medio ambiente hogareño, mayor cuando las niñas interactúan con los abuelos y muy escasa cuando se trata de la relación entre hermanos. Sin embargo, se reconoce que el castellano es la lengua de mayor uso en el entorno doméstico (71,1 %).

El análisis de las matrices sociolingüísticas y culturales correspondientes a los tres grupos permitió concluir:

1. Se da una relación directa entre existencia de bilingüismo y presencia de la primera lengua en el entorno familiar inmediato.
2. Existe también una relación directa entre bilingüismo y existencia de una matriz cultural mapuche, es decir, familias que se identifican como mapuches y que realizan un buen porcentaje de actividades socioculturales que corresponden al patrón tradicional mapuche, emplean de modo natural la lengua vernácula y mantienen espacios en donde ésta no ha sido desplazada por el castellano.

Acerca de las actitudes de conjunto con respecto a las dos lenguas involucradas, la mayoría manifiesta una disposición positiva hacia ambas. Tres niñas, una del primer grupo y dos del segundo, señalan que no les gusta hablar mapudungun. También tres declaran que no desean que esta lengua se enseñe en la escuela (una del primero y dos del tercer grupo). Las únicas cuatro actitudes negativas hacia el castellano dicen relación con la escritura espontánea en esta lengua.

En general se aprecia una congruencia relativa en el sistema general de actitudes y una menos nítida entre el comportamiento lingüístico y tal sistema de actitudes. Como la conducta observada y las opiniones emitidas o sugeridas en conversaciones libres tienen alguna disparidad con lo que responden las alumnas en encuestas o entrevistas estructuradas, es posible conjeturar que en estas últimas ellas tratan, más o menos conscientemente, de adecuarse a lo que el entrevistador quiere oír o a veces repiten, casi a modo de consignas, las respuestas que el liceo propicia.

Es necesario mostrar dos aspectos más que complementan lo anterior:

- Uno es el hecho, palpable y manifestado por las mismas alumnas, de que la propia situación del liceo es desincentivante para la práctica de la lengua vernácula. Es lógico que así suceda, pues el liceo en sí, el internado, son situaciones no-mapuches. Resultaría paradójico que mientras que para las estudiantes más aculturadas el liceo puede ser, en muchos casos lo ha sido, un lugar de reencuentro con sus raíces, para las niñas más mapuches esté significando una instancia de aculturación.

- Otro punto, relacionado con el anterior, es el que ilustra el hecho de que en el curso estudiado, es decir en el primer año 1987, de las cinco niñas que repitieron, cuatro pertenecían al primer grupo, es decir al de las bilingües con mayor competencia en mapudungun. Es decir en un establecimiento especial para niñas mapuches, en este caso particular, las alumnas con mayor probabilidad de fracasar eran aquellas más identificadas como tales. Es muy probable que haya sido precisamente su calidad de bilingües, poseedoras de un castellano alejado de la variedad estándar lo que más haya incidido en ese fracaso. Gracias a Dios creemos que, entre otras cosas, debido al gran deseo de conocer, de intentar caminos nuevos, que anima el quehacer del liceo, este tipo de situaciones se encuentra en vía de encontrar solución.

Es necesario dejar en claro que si bien este resumen se refiere a la realidad de un sólo curso del liceo, otros trabajos, así como los datos que manejan los profesores de mapudungun, permiten afirmar que, en lo

que respecta a la existencia de los tres grupos mencionados y al porcentaje que cada uno de ellos representa, la situación es muy similar en todo el liceo. Es preciso objetivar y sistematizar esta información y ello constituye una tarea que le corresponderá realizar año a año a los profesores respectivos. Se ve también como necesario replicar este tipo de investigación entre escolares medios de sexo masculino.

Es evidente que cualquier política o acción educacional dirigida a sectores indígenas que pretenda ser fructífera, tiene que tomar en cuenta la situación sociolingüística general de aquellos sectores, y en particular, debe conocer y considerar el fenómeno del bilingüismo cuando éste se da en la población escolar involucrada.

Sólo en los últimos años se han implementado políticas educacionales a nivel que, de alguna manera, reconocen las especificaciones culturales y lingüísticas de los educandos mapuches. Las más importantes, por el número de establecimientos que cubren, pretenden facilitar la incorporación del castellano de un modo eficaz y no traumático y todas están focalizadas en la enseñanza básica. Con respecto al alumnado que accede a alguna de las instancias de la educación media, parece darse por sentado que se encuentra en las mismas condiciones que el resto del alumnado del país. Sin embargo, la experiencia de muchos profesores que trabajan en establecimientos de enseñanza media en los pueblos de la región y aun aquí mismo en Temuco, es unívoca en el sentido que tales alumnos tienen características culturales y sobre todo sociolingüísticas que claman por un tratamiento especial. Esto significa que las Universidades y todas las instituciones relacionadas con este nivel de la educación tendrían que dedicarse a incrementar el conocimiento de la realidad regional en este aspecto, además de llevar a la práctica serios y

fundamentados planes de perfeccionamiento destinados a los profesores en ejercicio. Estoy pensando no únicamente, pero sobre todo, en los profesores de Castellano.

Lo que se estudie, discuta o planifique con respecto al trato diferenciado que pueda tener el alumno mapuche en el sistema educacional común persigue el objetivo de incorporarlo del modo más eficaz y, de ser posible, feliz a la sociedad y cultura nacional. (En el mejor de los casos, se asume que cada individuo puede escoger, quedarse en el campo, en la ruca, con su lengua o pasar a la modernidad, a la civilización).

El principio orientador que subyace a ciertas iniciativas educacionales, como la de algunas escuelas del Magisterio de la Araucanía, y la propia del Liceo Guacolda pareciera tener una inspiración distinta. En ellas subyace la idea de que la propia sociedad nacional, o al menos algunas de sus instituciones pueden o deben ayudar en un proceso de mantención o incluso verdadero rescate de conglomerados culturales.

El Liceo Guacolda está llevando a cabo un intento considerable en este sentido; se realizan allí notables esfuerzos por recrear en el colegio el ambiente campesino mapuche, se mantienen estrechos lazos con los familiares y con las comunidades y algunos de sus líderes, y por sobre todo se le ha concedido un espacio propio a la lengua vernácula, incluso dentro del currículum. En el tiempo que lleva funcionando se han cosechado muy buenos frutos, pero también se ha tropezado en escollos difíciles de identificar y de evaluar en toda su dimensión. Uno de ellos es que no hay constancia de que exista una alumna que habiendo ingresado al

liceo en calidad de monolingüe de Castellano, haya adquirido en éste el mapudungun para convertirse en bilingüe. Es incluso imposible que con el tiempo, mejorando metodologías, perfeccionando profesores, creando y adaptando textos y materiales ello se consiguiera, pero queda un asunto más de fondo que no podemos perder de vista : la lengua mapuche está indisolublemente ligada a un estilo de vida mapuche. ¿Para qué le va a servir el mapudungun a una niña que desarrolla toda su vida en un contexto huinca?.

Esto me lleva a imaginar, por último, que una opción ideal, pero con todo realista, sería tratar de poner en movimiento todas las fuerzas que nos ( y digo "nos" porque creo que el problema es principalmente de los mapuches, pero nos compete a todos) llevarán a convertir a la comunidad actual en una donde hubiera bilingüismo y diglosia es decir, donde cada mapuche tuviera y manejara del mejor modo posible , sin complejos (al contrario con orgullo porque en todas partes dos son más que uno) dos lenguas: el mapudungun en la vida familiar íntima, en sus manifestaciones religiosas, y desde ahí proyectándose y creciendo naturalmente y, el castellano, para la vida exterior y pública.



**ALCANCES ACERCA DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE  
DEL MAPUDUNGUN ESCRITO EN UN CONTEXTO  
EDUCACIONAL FORMAL**

**Dra. Teresa Durán P.**

**Prof. Elisa Loncón A.**

**Lic. Nelly Ramos P.**

**P. Universidad Católica de Chile**

**Sede Regional Temuco**

**El problema**

Se expondrán en esta oportunidad algunos antecedentes recopilados en torno a las actitudes expresadas por estudiantes mapuches de enseñanza media, que participan en un curso formal de mapudungun, hacia la escritura de esta lengua. Se presentarán además algunos conocimientos que las estudiantes manejan en torno a la alfabetización en la lengua vernácula.

Ambos tipos de antecedentes sitúan al fenómeno lingüístico en una perspectiva sociocultural, es decir, lo vinculan a una cultura y estructura social. Para los mapuches de Chile esta vinculación se da en una doble vía, ya que la lengua vernácula y su habla no tan sólo representa una cosmovisión, sino una posición social respecto de la sociedad nacional, la que desde la Conquista ha sido de dominio y opresión. De este modo, la enseñanza y el aprendizaje de una lengua oprimida como el mapudungun por una población de origen mapuche, plantea una problemática metodológica especial, tanto por los rasgos culturalmente *diferenciados de*

ésta como por la no estandarización de la lengua y la actitud de retroceso social y cultural de la etnia frente al dominio de la lengua oficial y de la sociedad nacional.

El presente estudio se inserta en el proyecto "Laboratorio de Lenguas", auspiciado por el establecimiento desde 1987 y que consiste básicamente en la enseñanza de las lenguas del curriculum desde las perspectivas cultural y comunicacional.

Pretende sistematizar algunos de los factores socioculturales que suponemos deben ser tomados en cuenta por cualquier metodología implementada para la enseñanza del mapudungun a población escolar mapuche de las características de la muestra. Hasta ahora, las metodologías que se conocen tienden a tomar en cuenta la carencia lingüística sustantiva, algunos rasgos considerados como tradicionales y propios del estilo de comunicación mapuche y la metodología de enseñanza validadas por las lenguas estandarizadas. Los antecedentes que aquí se expondrán podrían aportar sugerencias para complementar y readaptar estas metodologías, a fin de que se orienten por finalidades comprometidas con el desarrollo de las etnias evitando confundir éstas con la tendencia a reproducir los esquemas propios de las sociedades y lenguas dominantes.

## **Antecedentes**

La muestra consiste en estudiantes de la enseñanza técnico profesional, específicamente, del Liceo Guacolda de Chol-Chol, Temuco, que representa el 83 % de la matrícula del establecimiento.

continuó usando la forma de escribir que tenían previamente, así como su estilo de enseñanza.

Durante el presente año, ingresó al establecimiento una profesora mapuche hablante, calificada en la enseñanza de un idioma extranjero - el inglés- con inquietudes metodológicas en la enseñanza del mapudungun. Ella se adscribe a otro de los alfabetos en uso actualmente para la escritura de esta lengua: el llamado *Raguileo* y que se caracteriza por su intento de diferenciarse del alfabeto castellano, en un afán re-identificadorio de la etnia. Dentro del sistema administrativo recientemente puesto en práctica en el establecimiento para iniciar la puesta en marcha del proyecto educativo, la enseñanza del mapudungun se programó a partir de los distintos grupos de competencia lingüística: las estudiantes que hablan y entienden quedaron a cargo del profesor de mapudungun que se desempeñaba desde 1987 y aquéllas que sólo entienden y que desconocen casi totalmente el idioma, fueron adscritas a la profesora que ingresó durante el presente año.

Desde una perspectiva educacional formal, la diferencia más ostensible entre los sistemas de enseñanza implementados por los profesores mapuches estribó en la escritura, ya que mientras uno dedicó especial atención al aprendizaje de la escritura mediante la enseñanza sistemática de un alfabeto, hasta ese momento casi desconocido para las estudiantes, el otro dio mayor importancia a la lectura y al diálogo. Usó los textos disponibles, escritos en formas diversas, pero accesibles desde el castellano y al mismo tiempo continuó escribiendo según su forma personal, dentro de un esquema similar.

El Liceo Guacolda, dependiente de la Fundación Instituto Indígena, incorpora la enseñanza del mapudungun en 1985, como ramo optativo de dos horas semanales, situación que se prolonga hasta fines de 1987. Durante el presente año y en concordancia con el proyecto educativo presentado a la Secretaría Ministerial y aprobado por ésta según Decreto N° 365 de mayo 1989, el mapudungun pasó a formar parte del curriculum obligatorio, con un horario semanal de cuatro horas.

Entre 1985 y 1987 el mapudungun se enseñaba en el Liceo en base a un texto preparado por un grupo de personas -mapuches y no mapuches- interesados en que el idioma se escribiera. Se usaba un alfabeto basado en el castellano, recurriéndose, especialmente, al aprendizaje de listas léxicas y, en menor medida, a ejercicios de lectura, construcción de oraciones. Todo el proceso se apoyaba más en la escritura que en el desempeño oral.

Durante 1988, y en atención a los resultados obtenidos en un estudio sociolingüístico previo (Durán y Ramos, 1987), realizado entre las alumnas, el establecimiento intentó considerar la diferenciación de las estudiantes que se adscribieron a grupos de distinta competencia lingüística a través de los cuatro cursos del curriculum. Esta modalidad fue considerada por los dos profesores que durante ese año se encargaron de la asignatura, pero la configuración administrativa tradicional del Liceo impidió aplicar esta modalidad de un modo integral. La preparación de los docentes por otro lado, tampoco favoreció la modificación profunda del sistema de enseñanza. Se incorporó un texto sistemático, el que fue usado parcialmente por los profesores. Este uso parcial se advirtió en el hecho de que, pese a que el texto se adscribe a uno de los alfabetos propuestos para el mapudungun -llamado unificado- (1988), cada uno de los profesores

En la experiencia de las estudiantes, este hecho fue expresado como "nos están cambiando la escritura . . . " , "esto nos hará más difícil aprender . . . " , " los profesores no se ponen de acuerdo . . . " , etc.

El problema de la no estandarización del mapudungun y su efecto en las metodologías de enseñanza ya había sido previsto por el establecimiento y por las especialistas que venían registrando y analizando el fenómeno desde 1986. El resultado de las discusiones entre este personal, los directivos de la institución patrocinante y los docentes en torno a esta cuestión podría sistematizarse del siguiente modo:

1. Dada la prevalencia de la práctica del mapudungun en sólo aproximadamente el 25 % de la población escolar, cifra que indicaría signos evidentes de retroceso del mapudungun en relación al castellano, la prioridad del proyecto educativo debería orientarse a la recuperación de la lengua, especialmente en su forma oral.

2. En relación a la escritura, debería mantenerse una actitud crítica dispuesta a entender y aceptar el proceso de estandarización forzada a que ha sido sometida la lengua por la sociedad nacional y al impulsado por hablantes, quienes respondiendo a los dictados de su conciencia étnica buscan preservar su lengua a través de la forma escrita. En otras palabras, el proyecto educativo no podría adscribir a una u otra forma alfabética actualmente, pues ésta es una cuestión que aún debaten los mismos mapuches.

3. En definitiva, la responsabilidad central del proyecto educativo del Liceo debería situarse en organizar un sistema de enseñanza para atender la realidad sociocultural y sociolingüística de las estudiantes,

incorporándolas de un modo progresivo al debate de aquellas cuestiones que conciernen a la etnia en su conjunto, desde una perspectiva crítica.

En atención a este marco referencial y al surgimiento explícito del "problema de la escritura" entre las estudiantes, se consideró pertinente iniciar su tratamiento sistemático.

## **Metodología**

Las principales fuentes de las que se derivan los datos que aquí se presentan y analizan provienen del conocimiento de la realidad sociolingüística de las estudiantes del Liceo y que se ha ido acumulando desde 1987:

- a) Estudio prospectivo de la situación sociolingüística de escolares mapuches IX región.
- b) Primera experiencia de enseñanza trilingüe en el Liceo Guacolda de Chol-Chol.

Durante el presente año y a raíz del surgimiento del problema con la escritura, se aplicó una encuesta sociolingüística de catorce ítems a través de la cual se registró de un modo sistemático, las actitudes acerca de la lengua y la escritura de parte de las estudiantes, así como sus conocimientos y creencias en torno a estas materias.

Esta información se tabuló en base a un modelo estadístico simple, correlacionándose algunos de los datos obtenidos con la información pertinente a la competencia lingüística en mapudungun,

proporcionada por la profesora de esta lengua. Esta información, con la que cuenta también el presente estudio, fue obtenida por medio de la conversación que la profesora sostuvo con cada una de las alumnas de su sección la que fue complementada por la que proporcionó el otro profesor encargado de la sección que se autoidentifica como "hablantes".

## Resultados

A continuación se presentarán los datos acerca de los conocimientos que las estudiantes de los cursos 1º A y 1º B demuestran manejar acerca de la escritura de la lengua, de sus actitudes hacia la escritura, de sus actitudes hacia el aprendizaje de la escritura y las actitudes hacia la lengua misma.<sup>1</sup>

En los cursos mencionados, la matrícula asciende a 49, disponiéndose información de 33 estudiantes, esto es, del 67,3 %.

### 1. Antecedentes socioeducativos y culturales

Los primeros años están conformados por casi un 100% de estudiantes de origen mapuche, si bien el 32,2 % de las alumnas provienen de matrimonios mixtos. Su procedencia es rural, entre la 9a. y 10a. región. Los sectores de los cuales las alumnas proceden son variados respecto de la conservación de la cultura mapuche. Estas alumnas se enfrentan por primera vez a una enseñanza sistemática del mapudungun y de la cultura mapuche, pese a que al menos dos de ellas proceden de un establecimiento donde se estaría aplicando el Plan de Innovación

<sup>1</sup>.- Los datos de la muestra total se trabajarán en un futuro próximo.

Curricular. Ello no significa que no cuenten con conocimientos y opiniones acerca de esta temática, sino que, éstos proceden de su experiencia social, específicamente de su contacto con la sociedad nacional y de las vivencias familiares. De hecho, el 61,2 % no habla ni entiende su lengua, el 14,2 % la entiende y el 24,6 % la habla y entiende, manteniendo el patrón distributivo de la competencia lingüística detectado en 1987 (Durán y Ramos, 1988). No obstante lo desigual de este patrón, la actitud general hacia el manejo de la lengua y la cultura mapuche en el establecimiento ha sido favorable. Hubo sólo un 2,5 % de alumnas que se retiraron al percatarse del estatus de lengua obligatoria del mapudungun en el currículum.

## 2. Conocimiento sobre la lengua y su escritura

Ante la pregunta ¿ tiene escritura la lengua mapuche ? el 100% de las estudiantes de primer año responde afirmativamente. Esta afirmación puede significar, indirectamente, una visión positiva de la lengua, aunque lo más probable es que este conocimiento pudieron haberlo derivado de las clases sistemáticas. En éstas, el profesor trató dos unidades: la primera respondió al planteamiento: ¿ por qué es importante mantener la lengua materna ?; la segunda ¿ se puede escribir el mapudungun ?. En la primera unidad, se consideraron cuatro áreas del desarrollo del mapudungun: la historia (wewpin), la literatura (epew), saludo tradicional (pentukun) y el canto (vjkantun) y las áreas que permiten la expresión de cada una: gijatun, macitun, eluwe, mingaco, palin, etc.

A partir de los contenidos considerados en la unidad, las alumnas debieron responder de un modo personal al planteamiento. La

respuesta generalizada a éste fue que era importante mantener la lengua materna, porque permitía conocer la forma de pensar, de sentir y conocer la vida de los mapuches. En la segunda unidad, se trató el lenguaje gráfico mapuche en relación al de otras culturas antiguas, los códices, hasta llegar al alfabeto, dando a conocer a las alumnas las dos posiciones que existen al respecto, desde la perspectiva del profesor:

- la académica,
- la mapuche; como forma alfabética para el uso del curso se presentó la segunda, es decir, el alfabeto Raquileo. El profesor justificó tal adscripción en el hecho que este alfabeto diferenciaba la escritura mapuche respecto de la castellana, ilustrando los sonidos pertinentes.

Tomando en cuenta estos antecedentes, puede entenderse que las alumnas hayan inferido que la lengua tiene escritura y no que se encuentra en proceso de tenerla, pese a que en el curso fuera corregida la forma con la que usualmente ellas escribían algunas palabras, Esto quiere decir que no reflexionaron ante este hecho, si bien se percataron e incluso expusieron sus quejas poa la dificultad que las correcciones suponían.

Desde un punto de vista analítico, se podría pensar que las estudiantes se demostraron más sensibles a los problemas propios del aprendizaje y no tanto a la discensión de cuestiones relevantes a la etnia que, por otro lado, tampoco fue estimulada de un modo especial.

El conocimiento sobre la existencia de la escritura del idioma se comprobó con otros cinco ítemes. El primero de ellos averiguó si las alumnas sabían desde qué tiempo databa la escritura de la lengua,

otorgándoles la posibilidad de discriminar entre "siempre", "desde hace mucho tiempo" o "sólo en los últimos años".

Las alumnas tuvieron dificultades para enfrentar la pregunta requiriendo explicaciones adicionales para comprender el alcance de cada variable. Con la ayuda mínima que les proporcionó el profesor, lograron responder, inclinándose la mayoría por estimar que la escritura mapuche existe "sólo en los últimos años" (42,2%); "desde hace mucho tiempo", lo estima el 36,3%. Sólo siete alumnas (21,2%) opinan que la escritura ha existido desde siempre.

El conocimiento expresado por las alumnas reafirma la inferencia planteada anteriormente, en el sentido de que ellas manejan un concepto todavía vago de escritura, como fenómeno lingüístico e histórico agregado a los idiomas y que tampoco son conscientes del problema que el mapudungun enfrenta a este respecto.

Partiendo del supuesto de que las alumnas reconocían la existencia de la escritura en la lengua, porque se averiguó por las formas identificadas (entendiendo por forma aquí, los sistemas alfabéticos), el 69,6% afirma que existe una forma de escribir el mapudungun; 21,2% contesta que existen entre dos y más de tres formas, mientras el 11% se abstiene de opinar.

En tanto la mayoría de las estudiantes reconoce que en el Liceo ha vivido la primera experiencia relativa a la enseñanza y aprendizaje formal de la lengua, se puede inferir cierta congruencia entre las respuestas anteriores y ésta. Las personas que afirman que la lengua tiene escritura y al mismo tiempo aceptan que existan más de dos formas,

reflejan con mayor claridad el estado de confusión en que se encuentran.

El conocimiento práctico que las estudiantes expresan permite reafirmar la congruencia cognoscitiva visualizada, pero también las contradicciones que sufren.

El 94% sabe escribir algunas palabras relativas al entorno de la convivencia familiar; sólo dos (6%) no escriben ninguna palabra de las solicitadas, lo que demostraría el efecto global de la enseñanza. Una de las alumnas que afirma que no sabe, tiene padres que no hablan y carece de contacto con sus abuelos; proviene de una comunidad aculturada por influencia de la escuela. Respecto de este conocimiento, queda pendiente averiguar si la inquietud por escribir surgió previamente a la experiencia del Liceo o es la influencia inducida por éste.

Observando la escritura de las alumnas, se infiere que poseen un conocimiento intercultural básico, ya que se les pidió exactamente que tradujeran algunos términos desde el castellano, escogidos según si poseían, en mapudungun, sonidos característicos y propios de esa lengua. Demostraron dificultades con el término *ceremonia religiosa* ya que no pudieron asociar la expresión con el referente cultural respectivo.

En cuanto a las formas alfabéticas usadas, la mayoría (81,8%) escribe en forma confusa, lo que significa que usan al menos dos formas alfabéticas conocidas, incluso en una misma palabra. Lo común es que algunos términos ciertas alumnas lo escriban de acuerdo al alfabeto Raquileo (*macitun*) y otras recurran al unificado (*Machitun*).

En otras, usan la forma más tradicional tanto para hispanos como para mapuches (*huentru*). La confusión llega al extremo de que en una sola palabra se usen dos formas, como ocurre cuando traducen **gallina** a *acahual*. Esta confusión también se aprecia en el uso de dos letras para un mismo sonido: *xegua* - *acahual*.

Lo que sucede es que se producen tres formas alfabéticas que, hasta ahora, se han enseñado para escribir el mapudungun. No perciben los sonidos ni la correspondencia entre las formas alfabéticas y éstos. De hecho, el 54,5% que escribe en forma confusa no es hablante, sólo el 2,8% de ellas entiende un vocabulario básico. Los datos estarían indicando que el aprendizaje de las formas alfabéticas se hace casi como si se tratara de una segunda lengua; dicho de otro modo, las alumnas no tienen la posibilidad de darse cuenta, desde el conocimiento propio de la lengua, cuál de las formas alfabéticas es la más adecuada.

Los datos también reflejarían un aprendizaje poco sistemático de las formas alfabéticas. Las únicas alumnas que escaparían a este patrón serían las que, disponiendo de un conocimiento elemental del idioma (ya que entienden), usan una forma alfabética que es la que se ha enseñado más sistemáticamente durante el presente año. Es el caso de G. A. , que se caracteriza por comportarse bajo el esquema de "buena alumna": demuestra entusiasmo y dedicación; proviene de un sector mapuche tradicional y sus padres son hablantes.

Los casos que también son ilustrativos de esta situación de aprendizaje son los de O.Q. y S.C. La primera, no habla ni entiende y habría aprendido la forma de escritura del profesor anterior, desde la cual resiste la del profesor actual; la segunda, tampoco habla ni entiende, pero habría

aprendido en forma casi perfecta la forma alfabética del profesor actual.

Una vía de acceso directa a la situación de aprendizaje es detectar la correspondencia entre la forma alfabética usada y los profesores que les han enseñado en el establecimiento. El 64,5% de las alumnas que escriben en forma confusa establece sólo una correspondencia escasa. N. B., por ejemplo, reconoce a la profesora actual como modelo respecto de la forma que usa, pero escribe de una manera confusa que incluso corresponde a la enseñanza de otros profesores.

El 25,8% de las estudiantes que escriben de un modo confuso demuestran una correspondencia mediana, lo que significa que su escritura incluye gran parte de la forma enseñada por el profesor que ellas reconocen como su modelo. H.C., por ejemplo, usa cuatro grafemas enseñados por la profesora que identifica.

Por último, el 9,6% de este mismo grupo demuestra una correspondencia nula con el modelo que reconoce. P.M., por ejemplo, declara que no sabía hablar en mapuche y que este año aprendió con el profesor de su sección; sin embargo, éste no lo estima así, ya que su escritura es más bien una mezcla de, al menos, tres formas para los sonidos requeridos.

Tomando en cuenta esta información, podría afirmarse que estas alumnas demuestran una distancia considerable entre el manejo de la lengua y su forma de escribirla.

Entre las estudiantes que usan sólo una forma alfabética, se observa que una de ellas presenta una correspondencia total con el modelo que reconoce (P.M.). Otra, una correspondencia nula: reconoce a su madre como modelo, pero la alumna es una persona que no habla ni entiende y no sabe si se refiere al habla, ya que su madre es hablante, o si de ella habría aprendido la forma alfabética que usa, que es la más conocida. En otras palabras, es probable que estemos frente a una situación donde la estudiante confundió el aprendizaje de la lengua hablada con la escritura.

### **3. Actitudes hacia la escritura y su aprendizaje**

Hay que considerar que la encuesta incluyó un solo ítem sobre la actitud hacia la escritura, pese a que constituye una problemática compleja. En todo caso las alumnas respondieron, en su mayoría, que les gusta escribir la lengua, apoyándose en una actitud étnica de defensa. Al mismo tiempo, expusieron espontáneamente que la escritura que conocen les dificulta el cultivo y conservación de la lengua. En uno de los dos "primeros", el 13% responde abiertamente que no les gusta escribir el mapudungun. Dos de ellas provienen de familias en donde se habla escasamente la lengua y de ambientes aculturados, que en un caso es ciudadano.

En los casos de actitud negativa hacia la escritura, nos encontramos con una identidad étnica débil e incluso implícitamente negada, de la cual provienen razones como "tienen palabras muy difíciles y no se escriben como se nombran". Cuando existe una identidad asumida, los reclamos adoptan la forma de "es difícil escribirlo...", "la pronunciación es mucho más complicada...", "me gustaría que se escribiera como se pronuncia...".

Es interesante notar que algunas niñas se pronunciaron a favor del habla y del canto (L.C.), no así de la escritura.

En cuanto al aprendizaje de la escritura, el 21,3% reconoce que le ha sido fácil, mientras que el 75,7% lo considera difícil o complicado. Las razones en la primera situación van desde explicar rapidez en el aprendizaje, a exponer una norma a partir de autoidentificación étnica: "debo poner atención porque es mi idioma...".

Si relacionamos la actitud hacia el aprendizaje y la competencia lingüística, vemos que cuatro estudiantes del 21% que lo consideran fácil (58%) no hablan ni entienden y que tres (42%) entienden la lengua. Como ya se dijo, algunas se autoimponen el deber de aprenderlo y otras lo relacionan con el tipo de enseñanza recibida.

Entre las alumnas que han considerado difícil y complicado el aprendizaje (79%), diecisiete (68%) son no hablantes y ocho (32%) entienden la lengua. Estas últimas estiman que la forma alfabética usada (Raquileo) "no es igual que la pronunciación y cambian las letras" (M.C.); "porque yo no entendía nada cuando escribía y hablaba el profesor". Esta última opinión revelaría un estado transitorio que es frecuente encontrar, ya que con posteridad a la aplicación de la encuesta, la alumna entiende el diálogo entablado por el profesor. En estos casos, las alumnas demuestran el desconcierto que les produjo enfrentarse a una forma alfabética que desconocían.

Un número escaso de alumnas que no entienden ni hablan la lengua y que consideran complicada y difícil su escritura intentan dar

razones semitécnicas: C.L. contrasta dos formas alfabéticas para los mismos sonidos y expone la situación complicada en la que se encuentra por haber aprendido ambas.

En esta oportunidad no fue posible incluir la perspectiva de las alumnas que hablan y entienden el mapudungun y que en el curso ascienden al 24,6% (12 alumnas).

En cuanto a la actitud de las alumnas para aprender otra forma de escribir, aquí se pudo apreciar que, en general, ellas no se percataron del sentido de "otra", es decir de evaluar la que estaban usando. La mayoría responde que les gustaría aprender otra forma de escribir, pero no se entregan razones (60,6%); se trata de siete estudiantes que entienden, cuya escritura es confusa y que demuestran una correspondencia escasa entre el modelo que reconocen y la forma alfabética que usan. También se incluyen aquí ocho que no hablan ni entienden, cuya escritura es igualmente confusa, con una correspondencia entre mediana y escasa.

La mayoría de las alumnas que no desea cambiar la forma alfabética, y que asciende al 39,3%, no habla ni entiende y demuestra una escritura confusa, con una escasa o nula correspondencia entre el modelo real y el reconocido. Lo interesante son sus razones. Algunas manifiestan que "para mí está correcta", "es muy difícil y complicada, por eso no me gustaría aprender otra, ya que algunas letras reemplazan a otras y es mucho más difícil", "no me gustaría aprender otra forma", "porque si uno cambia de escribir, más complicado se va a hacer", "debería conservarse la lengua y que no cambien las palabras". Estas razones tienen un valor relativo, ya que provienen de personas que, como se dijo, mezclaban

formas en su escritura. Es probable que se encuentren entremezclados el deseo de que el idioma se estandarice, con una cuestión básicamente escolarizante que concierne a "la facilidad o dificultad" que todo estudiante le asigna a cuestiones que impliquen esfuerzos adicionales.

#### 4. Actitudes hacia la lengua

Finalmente, la actitud hacia la lengua misma, en la mayoría de las estudiantes, es positiva, la que expresan en afirmaciones, tales como: "me gusta el mapudungun y quiero que se siga conservando", "me gustaría aprender más, porque me sirve mucho para el idioma, porque soy mapuche", "me gusta la lengua mapuche y me gustaría aprender y escribir perfectamente y me gustaría que se mantuviera ese idioma, que es de los mapuches", la lengua mapuche es importante para todos los mapuches y no hay que perderla", "yo creo que debería ser enseñada, que existan más libros y que así ojalá todas las personas mapuches la hablaran", "mis deseos son poder aprender y escribir como hablar mi lengua", "me gustaría ser una profesora de lengua mapuche, porque es nuestro idioma y no debemos dejarlo de lado".

Esta actitud positiva mayoritaria es independiente de la competencia lingüística, y tiene especial interés en esta muestra que no incluye hablantes; es, por lo demás, un hallazgo que ya había sido expuesto con anterioridad (Durán y Ramos, 1988).

O.Q. , M.P., y M.P., tres alumnas que demuestran una actitud negativa hacia el idioma, declaran que no les gustaría seguir aprendiendo porque es muy complicado para ellas; no les interesa la escritura porque la encuentran muy difícil y complicada, son estudiantes que no hablan la

lengua, pero que provienen de sectores mapuches donde todavía se conservan algunos rasgos de la cultura.

## 5. A modo de interpretación

Los datos expuestos pueden interpretarse en relación al conocimiento de la lengua y sus hablantes y a la metodología de su enseñanza. Con respecto a lo primero, el estudio constata la distribución que la competencia lingüística adopta en población mapuche escolar femenina.

Pese a que predominan en ella las que no hablan la lengua, se reitera también la actitud mayoritariamente positiva hacia el mapudungun y hacia su escritura. Pero esta actitud no va seguida de una comprensión más o menos profunda y adecuada de la situación real de la etnia, su cultura y lengua en la sociedad nacional.

El hallazgo más importante del estudio, sin embargo, apunta no tan sólo a constatar la no estandarización del mapudungun, sino a demostrar que los intentos que hasta ahora se están haciendo para estandarizarlo pueden constituirse en fuente de confusión para los usuarios mapuches. En algunos, ya deculturizados, la coexistencia de formas alfabéticas ha producido tal estado de confusión y desagrado, que incluso podría ser atribuible al rechazo que expresan hacia la posibilidad de que la lengua se escriba.

En otras palabras, se hace evidente que por la falta de acuerdo entre los mapuches para adoptar una forma alfabética y por la

imposibilidad que todavía expresan para dirimir por ellos mismos los criterios más apropiados para iniciar el proceso de estandarización de su lengua, ellos presentan hoy un nuevo frente de divisiones. A esta división por "la cuestión de los alfabetos" subyacen criterios sociales no siempre explicitados con claridad; quienes adhieren a una u otra forma y, especialmente, quienes han asumido el papel de enseñar la lengua, se demuestran imposibilitados de controlar los efectos que ello produce en las generaciones jóvenes, o de participar en el debate tras la meta de superarlo. En este sentido, no tan sólo el patrón distributivo de la competencia lingüística es resultado de la posición desmedrada y controvertida que ocupan los mapuches en la sociedad nacional, sino también lo es la situación que presentan respecto del fenómeno de la estandarización de su lengua.

Dadas las implicancias educacionales, que estas últimas cuestiones suponen, se precisan, a continuación, algunos de los resultados específicos de este estudio exploratorio.

En cuanto a los conocimientos directamente atingentes a la metodología de enseñanza del mapudungun, podemos concluir provisionalmente lo que sigue:

1. Los conceptos de lengua vernácula y, especialmente el de escritura, con especial referencia a este tipo de lengua, son claves en la proposición y manejo de cualquier metodología de enseñanza de ella. Creemos que, quizás respecto de una población hablante, estos conceptos, sin dejar de ser importantes, pudieran requerir un tratamiento distinto; pero, en la que hemos llevado a cabo la experiencia, adquieren una relevancia especial. Se encuentran entrecruzadas aquí distintas nociones

acerca de la lengua vernácula o indígena y de su vinculación a esfuerzos de estandarización. Estas nociones provienen de los profesores mapuches, hablantes, de las alumnas y del medio social. En los primeros, se aprecia la tendencia a confundir las formas alfabéticas en uso con el concepto universal de escritura, tendencia que va unida a actitudes reivindicativas de la lengua, pero también de adhesión acrítica a una u otra de estas formas alfabéticas. El resultado del no uso de un concepto técnico de escritura y de la confluencia de actitudes similares en su sentido último, pero variadas en su objetivo específico, provoca que en la comunidad educativa en referencia se configure un cuadro diverso y en cierto sentido contradictorio de enseñanza.

2. La confusión de formas alfabéticas, usadas por las estudiantes, es una prueba de la afirmación anterior, así como el hecho de que las estudiantes pierdan de vista también la posibilidad de acceder al concepto técnico de escritura y, lo peor, a formar parte del debate étnico y social ya abierto en torno al mapudungun, tanto entre los mapuches como en círculos nacionales.

3. El reclamo mayoritario de las alumnas que desean escribir su lengua es que ésta "se escriba como se pronuncia". En esta demanda, el castellano aparece como marco de referencia incluso para quienes son hablantes, lo que revela la profunda penetración de esta lengua en los procesos cognoscitivos contemporáneos entre los mapuches. La conducta de las alumnas plantea una cuestión de dominio lingüístico que ha sido abordada de distinto modo, según sea la conducta étnica, pero también una cuestión práctica, que tiene que ver con la facilidad del aprendizaje y de difusión de la escritura de las cuestiones mapuches en el medio nacional.

4. El rechazo a la escritura manifestada por un sector de las estudiantes, es un desafío agregado a la necesidad de formular una metodología de enseñanza del mapudungun para escolares mapuches que no practican el idioma de su etnia. En este rechazo se advierte el componente de la identidad negada parcial e incluso totalmente, y el rechazo al hecho de que "la escritura cambia".

Afortunadamente, se cuenta con docentes mapuches dispuestos a proponer metodología a partir de la realidad sociolingüística y cultural de sus hermanos educandos, de instituciones que apoyan los estudios de base, como lo ha hecho la Fundación Instituto Indígena y la Pontificia Universidad Católica de Chile de Temuco, y con la actitud generalizada de reconocimiento de la identidad y de la lengua de la mayoría de las estudiantes.

Estos estudios podrán permitir clasificar el perfil docente adecuado para la enseñanza del mapudungun, sistematizar la base empírica de las metodologías que se propongan, y apoyar el proceso de estandarización del mapudungun en la sociedad nacional.

## **Bibliografía**

1.- Durán, Teresa y Nelly Ramos :  
1988

"Comportamiento lingüístico en población escolar mapuche contemporánea como expresión del problema de la vitalidad de la lengua". Actas 3as. Jornadas de Lengua y Literatura Mapuche, Universidad de la Frontera.



## METODOLOGIA PARA LA ENSEÑANZA DEL MAPUDUNGUN EN UN PROGRAMA DE EDUCACION BILINGUE INTERCULTURAL

Elisa Loncón; Anselmo Ragulileo; Nilsa Rain  
Comité Lingüístico Mapuche

### Introducción

El presente trabajo pretende hacer algunos aportes para la metodología de enseñanza del Mapudungun dentro de un proyecto de educación bilingüe Intercultural que toma como base la sabiduría mapuche y su territorio en reconocimiento de que la cultura de este pueblo no puede existir sin la base fundamental: la tierra.

La propuesta metodológica aquí entregada tiene por objeto superar la falta de identidad cultural y lograr el aprendizaje de la lengua mediante las características que le son propias y específicas de esta cultura, de manera que la enseñanza orientada en base a estos principios sean los primeros pasos en el proceso de descolonización que debe enfrentar la educación mapuche.

La educación en lengua mapuche es el pilar fundamental en la unidad de la identidad de este pueblo, hoy disperso por la aguda penetración ideológica y víctima de las políticas educacionales y económicas asimilacionistas. Enfrentar estos problemas es tarea difícil, razón por la cual es necesario dar a conocer nuestra posición como educadores mapuches que nos vemos enfrentados a situaciones múltiples, por un lado enseñar la lengua como educadores, lo segundo unirnos al debate dentro de

las organizaciones mapuches por ser ellas quienes tendrán que tomar la decisión final frente a las políticas de implementación educacional o cualquiera que atañe los destinos de este pueblo. Y finalmente unirnos a las discusiones técnicas o reuniones de estudio destinadas a discutir o analizar las propuestas educacionales.

Cabe señalar además que este trabajo sólo constituye una primera parte del método: la enseñanza de la lengua oral.

### **Análisis de la metodología tradicional**

El método aplicado para la enseñanza de la lengua mapuche se caracteriza por la incorporación del Enfoque Estructuralista propio de las lenguas estandarizadas. El Idioma Mapuche no cumple con este requisito y además posee características diferentes, es un idioma oral, la tradición oral y la cultura determinan la riqueza de éste, por lo que el empleo del enfoque estructuralista al no atender estas particularidades sólo instrumentaliza la lengua y la desvincula de su contexto cultural incluso territorial y social.

En el empleo del método va incluida la visión de mundo de las culturas occidentales, un mundo poco dialéctico y fragmentado desligado de la realidad social y cultural de los hablantes lo que, para el caso de la visión de mundo mapuche, esta característica es contradictoria e igualmente desintegradora.

Existen otros problemas que deben ser superados o atendidos junto con la enseñanza del idioma, como es el caso de la castellanización.

Vista desde el punto de vista lingüístico corresponde a la deformación del idioma por la influencia del Castellano oral o escrito en este caso la imposición de las características de la lengua mayoritaria sobre la minoritaria, lo que se explicará en los ejemplos siguientes.

La deformación lingüística a nivel fonológico en la palabra marido, /bəta/ y /fəta/ el fonema /f/ es reemplazado por /b/ en circunstancia de que el fonema /b/ no existe en Mapudungun.

El caso de los apellidos mapuches inscritos en el registro civil con ortografía castellana son indescifrables para el contexto de la Lengua Mapuche. Ej. 'Catricura', debiera ser /katʁə kura/ el que significa 'Piedra cortada'; como también 'Neculman', /nekuy mañke/, 'Carrera de con-', la palabra está cortada, además la terminación n no existe en este idioma.

Situación similar enfrentan los nombres de lugares de origen mapuche cuyos orígenes se remontan a situaciones históricas o culturales, ilustrativo ejemplo es el caso de la Cordillera Nahuelbuta, cuya escritura responde a una deformación lingüística de la frase nominal del Mapudungun, el adjetivo antecede al sustantivo a diferencia del Castellano; entonces el concepto es /fətrə nawel/, 'León grande'.

Enfrentar la falta de identidad cultural de los hablantes es otro problema que se debe cautelar, para ello el acercar a los hablantes a la cultura, a través de la lengua, es tarea que el método tradicional no asume.

En resumen, la metodología tradicional conduce a la disociación lingüística cultural del idioma, puesto que separa la lengua de la cultura, y

aisla a la lengua de sus bases fundamentales y de la situación de sus hablantes.

### **Principios para una nueva metodología**

Con el objeto de solucionar los problemas que presenta la metodología tradicional en la enseñanza de la Lengua Mapuche se señalan los siguientes principios, los que tienden a conservar la pureza del idioma en su relación con la sabiduría mapuche:

1. *Incorporación de la visión de mundo mapuche.* Corresponde a una visión integradora y globalizante; se unen elementos, tales como: lengua, cultura, territorio y sociedad. Si analizamos el término Mapudungun, lenguaje del hombre de la tierra, este concepto interpreta la relación que existe entre el hombre, la lengua y su territorio; particular importancia adquiere la tierra, a partir de ella se genera la cosmovisión, constituye la base económica, los valores culturales y es la fuente de sabiduría mapuche.

2. *La Lengua Mapuche un elemento Interpretativo del Mundo.* Existe en la cultura mapuche toda una concepción filosófica acerca del origen del hombre en relación con la naturaleza, regulada por leyes de fuerzas del bien y el mal, una concepción religiosa orientada a las fuerzas de la naturaleza, las que son interpretadas por el idioma. El lenguaje es el vehículo que nos permite el conocimiento de estos valores.

3. *Incorporación de La Memoria Histórica.* La memoria histórica se compone de la tradición oral, la que se transmite de generación en generación; está compuesta de diversas áreas como la literatura conocida

como *Epew*, la historia o *Wewpin*. En cuanto al *Epew* se encuentra una variedad de relatos culturales y míticos basados en el valor de la naturaleza y el respeto que ésta se merece. El *Wewpin* se compone de relatos sociales, políticos que destacan los problemas bélicos que enfrentaron las comunidades con su adversario, el *Winka* o extranjero; los *Logko* o jefes mapuches que tuvieron destacada participación en la historia, la formación de las comunidades, el linaje de la familia.

La conservación de la memoria histórica, al interior de las comunidades, permite una clara identificación cultural y su diferenciación con la cultura occidental.

**4. Incorporación de la Educación Tradicional Mapuche y sus Agentes en la familia y la comunidad.** La educación en el niño comienza a temprana edad, ésta es impartida por los padres o sus abuelos, poco a poco y a medida que va creciendo va tomando conciencia del mundo que le rodea y se va familiarizando con el lenguaje, la primera función social y lingüística que el niño desempeña es la de mensajero o *Werken*, para ello debe manejar correctamente el saludo tradicional o *Pentukun*, más tarde, y de acuerdo a las habilidades en el lenguaje, puede especializarse en la oratoria o ser agente portador de la historia o la literatura. Los niños tienen plena participación junto al resto de la familia en las diversas actividades que la comunidad realiza.

El rol del anciano, tanto en la familia como al interior de la comunidad, es fundamental para el proceso de educación mapuche, es considerado fuente de sabiduría por lo que desempeña un rol activo y participativo en la toma de decisiones. En muchas ocasiones por su conocimiento son considerados jefe de la comunidad.

El Logko o jefe también entrega grandes aportes a la enseñanza de la comunidad, generalmente son personas ancianas, por su edad y experiencia conocen muy bien la cultura, la historia. La participación del Logko es fundamental para la toma de decisiones, sean éstas culturales o de carácter social.

Ha existido también en la comunidad la persona especializada en el discurso y en el conocimiento de la historia, se le denomina *Wewpife*, su intervención en los encuentros o reuniones ha sido para relatar la historia mapuche.

La *Machi*, persona que posee un amplio conocimiento de la medicina natural, la religión mapuche y toda la cosmovisión, es conductora del *Gijatun*, ceremonia religiosa, *Machitun*, actividad para sanar a los enfermos. Generalmente esta es una mujer. La Machi, además de realizar estas actividades, es también un agente educador, ha permitido, a través del tiempo, mantener viva la cultura al interior de las comunidades, es una persona muy respetada por toda su labor y conocimiento.

Según lo ya señalado, los aportes a la educación mapuche, por los propios agentes de la comunidad, han sido múltiples; sin embargo, muchos de los roles señalados en la actualidad no se practican, debido a la penetración ideológica por parte de la cultura occidental que influye sobre la familia y la comunidad. Estudios socio-lingüísticos clasifican a la familia, según sea la práctica de la cultura. en : familia tradicional mapuche, son las que conservan la cultura, hablan el idioma, participan de las actividades culturales de la comunidad. Existe también la familia aculturada, ésta posee un alto nivel de asimilación ,de los valores de la

sociedad *wigka*, no practica la cultura, aun cuando existan las posibilidades, éstas no se identifican.

Por otra parte existe la familia residente en los centros urbanos, los que están expuestos a perder la cultura por estar insertos en un medio que ha roto con el esquema cultural tradicional de la comunidad.

A su vez, al interior de la familia existen niveles distintos del manejo de la cultura. Lingüísticamente, los ancianos sobre los 60 años, son hablantes del Mapudungun, los padres hay casos de bilingües del Español y Mapudungun, en otros casos, monolingües del Español; los hijos en su mayoría son monolingües del Español.

*5. Práctica de las actividades Culturales.* Diversas son las actividades tradicionales que en la comunidad se realizan. Independiente de que ellas apuntan a objetivos diferentes, todas tienen una marcada connotación cultural y en ellas se participa en forma comunitaria; existen los juegos de *Palín* o juego de chueca, el trabajo comunitario, *Mingako*, para la siembra o la cosecha. El Macitun, el Gijatun, ya mencionados anteriormente.

Todas estas actividades, por su naturaleza y complejidad, exigen dominio de la cultura y manejo del idioma, de lo contrario no podrían desarrollarse. El conocimiento de las características específicas de la cultura y la lengua, son otras exigencias de estas actividades. En términos de la lengua, existen variantes determinadas por las características de la región, lo que a su vez, determina las diversas formas culturales. Ejm. La tradición mitológica de *Cumpaj*, propia de la zona *Lafkence*, zona costera, ésta, se conoce como *Dumin Malen* en el sur y

*Tuwi Malen* en el norte. Los tres personajes corresponden a una mujer sobrenatural que captura a las personas, Cumpaj en el mar, Dumin Malen en el viento en las noches oscuras y Tuwi Malen en los ríos.

De los cinco principios ya sostenidos estimamos que ellos constituyen la base de la sabiduría mapuche, lo que para el caso de la recuperación de la identidad ellos tienen plena vigencia, aun cuando en la actualidad sean poco conocidos y practicados. Pues bien, es tarea de la educación asumir y dar solución al problema, como también de los propios mapuches a través de sus respectivas organizaciones.

### **Objetivo de la nueva metodología**

1. Superar el problema de la identidad mediante la incorporación de la cultura tradicional o la sabiduría mapuche.
2. Aprender el Mapudungun o lengua mapuche según sus propias características, como el elemento de comunicación y de interpretación del mundo.

### **Técnicas de acercamiento al método**

1. Poner énfasis en el aspecto oral del idioma. En una primera fase acercamiento al idioma a través de diálogos básicos y en una segunda fase la incorporación de la tradición oral.
2. Utilización del castellano como una lengua de apoyo para la comunicación y a la vez para visualizar las diferencias que existen entre

Mapudungun y Castellano.

3. En el aspecto fonológico existen interferencias del castellano en los siguientes sonidos: [tʀ] [ɲ] [ə] [y] [r] [č]

4. No hablan la lengua y es el problema fundamental que debe superar la metodología propuesta.

### Algunos alcances sobre logros

Al hablar de logros, éstos debieran estar basados en la superación de las dificultades ya presentadas en el punto anterior; sin embargo, debido al tiempo de trabajo, tres meses, es difícil hablar de logros; es necesario por lo menos un año de práctica para ver el avance del trabajo, por lo que en esta oportunidad sólo se hará alusión a dos experiencias que evalúan el período de trabajo y los logros generales de la nueva metodología.

1. Se realizó un concurso de cuento y poesía, con motivo de la celebración de la Semana Cultural y a la vez, reivindicar el Año Nuevo Mapuche, celebrado en el mes de junio a comienzos del invierno. En los cuentos se presentaron cuentos históricos, culturales y costumbristas; en cuanto a las poesías, particular importancia adquiere el tema de la identidad cultural y los conflictos provocados en el choque de dos culturas.

De este hecho se desprende que la tradición cultural, está formando parte del interés de las alumnas, la enseñanza *lograda en la familia* o la comunidad está siendo parte de la enseñanza del aula y lo

segundo es que hay una actitud favorable a reconocer la identidad a que pertenecen.

2. En una evaluación oral, con motivo de fin de semestre, el profesor hizo todas las intervenciones en Mapudungun, la mayoría pudo entender y unas pocas respondieron usando la lengua, situación que era difícil obtener a comienzos del programa.

Sin hablar de grandes logros, se estima que estos resultados dejan un camino abierto para la gran tarea de recuperar la identidad y la lengua, aun cuando no sabemos si éste va a permitir que personas monolingües del Español al final de la enseñanza media terminen el programa siendo bilingües del Mapudungun y Español.

## Proyecciones

1. El método exige impulsar la investigación de la tradición oral con las alumnas y técnicos necesarios. La tradición oral constituye la base de la sabiduría mapuche. Pues bien, para el caso de la recuperación de la identidad, ésta es de gran importancia.

2. Perfilar una metodología para la enseñanza de la escritura, la que para este caso no existe, no hay en la actualidad un método para los problemas producidos ya sea por la castellanización, o los de carácter gramatical.

3. El método permite recuperar los problemas de comunicación entre generaciones distintas, de abuelo a nieto, padres a hijos y de esta forma la revalorización de la familia núcleo motor de la sociedad mapuche.

4. La recuperación de la identidad ayudará a las personas a unirse al debate de las organizaciones mapuches y pasar a formar parte de la

comunidad que está en búsqueda de los instrumentos que den mantención y desarrollo a la cultura.

5. Fortalecer el trabajo con los padres y apoderados y de esta forma ayudar a superar los prejuicios impuestos por la sociedad dominante a los padres que no quieren enseñar la lengua.

6. El método requiere también del esfuerzo de las otras asignaturas en lo que respecta a la incorporación de la cultura, la historia, la medicina natural, la filosofía; es decir, la incorporación de la sabiduría mapuche en las diversas asignaturas, de manera que se eviten los desajustes en la enseñanza.

## BIBLIOGRAFIA

Catrileo, María: Mapudunguyu, Universidad Austral de Chile, 1989.

Harcha, Layla: "El Weupin o Discurso Mapuche", en Boletín del Museo Nacional de Historia Natural, año XXIII, No. 272, pag. 8-10 Santiago, 1979.

Durán, Teresa y Ramos, Nelly: El Problema del Contacto Sociolingüístico Temprano Entre Mapuches y Españoles, Centro de Investigaciones Sociales Regionales, P.U.C. de Chile Sede Temuco.

Loncon, Elisa y Rain, Nilsa: A Comparison Between Mapudugun and English Noun Phrase, Memoria, Universidad de La Frontera, Temuco, 1985.

"Amuleayu May Tayu Mapudungulen", Curso de Mapudugun Nivel Básico, 1988 (sin edición).

Siguán, Miguel y Mackey, Willian: Educación y Bilingüismo, Editorial Santillana, S.A. Madrid, 1988.

Raguileo, Anselmo: Propuesta de Alfabeto Mapuche, 1986, Universidad Católica de Temuco.

Ramos, Nelly y Hernández, Arturo: "Situación Sociolingüística de Una Familia Mapuche Proyecciones para Abordar el Problema de Enseñanza de Castellano" en R.L.A. No. 21, Concepción 1989.

Pottier, Bernard: América Latina en sus Lenguas Indígenas, Unesco, Venezuela, 1983.

Unesco: Educación Etnia y Descolonización en América Latina, Loera-Chávez. Hnos. CIA, Editorial, S.A. México, 1986.

## INVESTIGACION CONDUCENTE A LA ELABORACION DE UN TEXTO INTEGRADO DE LECTURA

**Norma Varas M.**

**Ricardo Herrera L.**

**Gastón Sepúlveda E.**

**Secretaría Regional Ministerial de Educación, IX Región**

### **Los Textos actuales: limitaciones**

La situación educativa de la IX Región, en el sector rural, arroja altos índices de deserción, abandono, ausentismo y magros niveles de rendimiento, indicadores que están dando cuenta de la inadecuación del sistema educativo para atender a las necesidades de aprendizaje de sus beneficiarios. Mas inadecuado es aún, si consideramos que en el sector rural más del 64 % de la matrícula escolar es mapuche, lo que significa que los niños son portadores de una cultura y lengua diferente, diferencias que reflejan un modo de vida, creencias, valores y costumbres que no están consideradas en los Planes y Programas de estudios. Resulta así, entonces, que el sistema educativo es inadecuado para atender a la diversidad lingüística, cultural y social de los niños campesinos e indígenas. Esta inadecuación se ve materializada en los textos escolares entregados a todas las escuelas a lo largo del país.

Los actuales textos escolares están diseñados según un esquema monocultural y monolingual rígido, que supuestamente deben servir para todos los niños chilenos independientemente si éstos sean campesinos o

mapuches. La concepción en la cual se sustentan los textos se basa en paradigmas de raigambre urbana, donde no hay espacio para considerar al sistema cultural mapuche ni a la racionalidad campesina por lo que los conceptos, por ej. de las CC.SS. Y NN. son para el maestro aprendidos y aceptados culturalmente, más que científicamente demostrados. Es así que si el maestro lee del texto lo siguiente: "las enfermedades las producen los microbios", no conceptualiza de un modo diferente a un indígena que dice: "alguien enfermó porque lo embrujaron". En ambos casos la explicación no está corroborada por ninguna evidencia, fuera de la "creencia" aprendida culturalmente.

Así, la primera proposición puede tener casi ningún sentido para el joven rural. Los mismo ocurre si el profesor lee del texto algo sobre "comunidad", los niños compartirán con él sólo la forma de ese enunciado (sus sonidos) pero en ellos evocará un significado cultural diferente al que refieren las presuposiciones aprendidas por el profesor. Es así, entonces, que el niño mapuche y campesino no se ve interpretado en los textos escolares. Su manera de percibir el mundo, sus valores, su conocimiento tradicional no es considerado en la estructura urbanizante de los textos.

La propensión a considerar nuestra visión de la experiencia cultural jerárquicamente superior tiene un efecto considerable sobre la educación y, lo que es más, sobre nuestras propias actitudes hacia los educandos pertenecientes a culturas diferentes, actitudes que generan expresiones estereotipadas como "flojos", "ladinos", "sucios", "C. I. bajo", "lentos para aprender", "no saben hablar", etc. El problema se nos presenta entonces en ¿cómo desprendernos de nuestros prejuicios

culturales y acercarnos a nuestros niños? ¿cómo los textos escolares podrían ayudarnos a conocer más a los niños campesinos y mapuches? Pareciera que el camino a seguir lo proporcionara la antropología que nos advierte sobre dos maneras de estudiar o concebir la realidad: una es desde el punto de vista ético y el otro es desde el punto émico. Un observador externo a una realidad sociocultural determinada la analiza, conceptualmente, desde una visión externa, "objetiva", a través de criterios analíticos, es decir, desde una perspectiva ética. En cambio, el propio actor de esa cultura determinada conceptualiza su propia visión de mundo, interna, "subjetiva", tradicional, sintética, es decir, desde una perspectiva émica. El desafío pedagógico entonces es, acercarnos a esa cultura mapuche o campesina para descubrir su propia estructura émica. Se trata de poder ponernos en la perspectiva del otro, de ver el mundo a través de los ojos del otro.

Toda tradición cultural corresponde al patrón o estructura mental aprendida dentro de la cual el hombre percibe sus relaciones con el mundo. En general, todo comportamiento humano tiene un componente tradicional, una estabilidad que le permite sentirse seguro para enfrentar los desafíos del medio. El conocimiento del campesino está fuertemente determinado por su propia estructura émica, de modo que toda solución para enfrentar un problema está, en parte, dentro de ese molde, que es transmitido casi sin alteraciones importantes de generación en generación. Es por eso que, a pesar de los cambios ecológicos, la respuesta o el comportamiento del campesino mapuche es igual a la de 50 ó 100 años atrás. Por ejemplo, frente a las condiciones precarias de la tierra y a la erosión, la técnica de cultivo empleada es exactamente la misma que de años atrás, cuando esta tierra sí era fértil y productiva. Ahora bien, esta falta de conocimiento para hacer frente a las condiciones cambiantes del

medio, debería considerarse en los textos escolares para demostrar a los niños alternativas mejores y viables que vayan en un mejoramiento de su calidad de vida, alternativas que tendrían su punto de origen en esa necesidad humana.

Ante esta situación de cosmovisión distinta se ve enfrentado el profesor quien recibe en la escuela rural a niños campesinos y mapuches con experiencias culturales diferentes, frente a las cuales él, como profesor, responde ciñéndose a los objetivos propuestos por los planes y programas de estudio, pasando contenidos que vienen diseñados en los textos escolares. La clase en sí es pasiva, el profesor transmite oralmente lo que viene en el texto, el niño escucha; luego el profesor copia en el pizarrón lo del texto y el niño a su vez lo copia en el cuaderno. Por más esfuerzos que haga el profesor, y de hecho lo hace, en contar en forma amena y aún más en "dramatizar" y "actuar" frente a los niños para que le "entiendan" el mensaje, éste, es difícil de entender porque le es ajeno a su contingencia vital.

Los textos constituyen en sí una herramienta útil de trabajo para los profesores ya que manifiestan que su uso sistemático les ayuda a obtener una mayor cantidad de objetivos, así se pasan más contenidos, se enseña más y se actúa por lo tanto dentro del marco de planes y programas. La tarea pedagógica en este esquema está centrada básicamente en la enseñanza más que en el aprendizaje y la pregunta que salta inmediatamente es ¿cuánto aprendieron los niños de lo que se enseñó? Los textos en este sentido no dan ningún reconocimiento a la experiencia vivencial del niño indígena o campesino como instancia generadora de aprendizaje, "desconociéndose que todo aprendizaje humano tiene dos

componentes: la experiencia cultural aprendida que funciona como condición estabilizadora o de referencia y que se expresa en mitos, creencias, técnicas, historia, ritos, etc., y la recombinación de esa experiencia con las necesidades que le impone tanto el medio natural como social y que genera conocimiento nuevo" (Sepúlveda, Gastón:"Hacia una definición de Educación Rural".Ministerio de Educación IX Región.1987: 5).

Los textos constituyen también una guía sobre la cual se apoyan los profesores para preparar los contenidos a tratar en sus clases, siguiendo las actividades allí propuestas. Toda la actividad pedagógica está subordinada al tratamiento de los textos cuyo mayor énfasis está en la transmisión de contenidos que genera un aprendizaje de mantenimiento, es decir, de un acumular información que, con los avances de la ciencia, ya están siendo cuestionados y obsoletos.

Ésta transmisión de contenidos asignaturistas a través de los textos aparece desprovista de un contexto que es el que le brinda el significado que el niño necesita para aprender ya que el niño mapuche y campesino aprende en una relación integrada con el medio ambiente. "La relación entre mente y naturaleza es estrecha, de modo que el desarrollo cognoscitivo está sujeto a una transacción integrada entre ellas.

El aprendizaje depende del contexto vital del campesino . . . por ejemplo el pronóstico del tiempo en el campo resulta de una síntesis de fenómenos tales como la posición del sol o de la luna, la luminosidad del ambiente, el calor o frío del aire, el comportamiento de animales o plantas, la sequedad o humedad de la tierra, etc. Aquí en este estilo el contexto o configuración contextual integrada es determinante" (Sepúlveda

Gastón: op. cit. 1987: 9-10).

El diseño de los actuales textos escolares responde, como ya lo habíamos señalado anteriormente, a un sistema educativo homogeneizante cuya práctica pedagógica se basa en un enfoque reduccionista por lo que su inadecuación para ser tratados y usados en el sector rural e indígena resulta evidente. El desafío pedagógico que se nos presenta es grande, debemos cambiar hacia un enfoque holístico para formar adultos con mentes creativas, innovativas, capaces de generar cambios y solucionar problemas ante situaciones adversas. Bien sabemos que existe una "falta de conocimiento en el poblador rural para solucionar sus problemas, es decir, su conocimiento cultural disponible no alcanza para lograr desarrollo por lo que la tarea educativa consiste en "sacar" el conocimiento del campesino mapuche desde su estructura tradicional y "cerrada" para proyectarla a una perspectiva transcultural y "abierta", cuya base no sea sólo la práctica aprendida en el seno de su cultura, sino que ésta se sustente en principios y alternativas aprendidas en una práctica educativa transcultural" (Sepúlveda Gastón: "Educación y Desarrollo" SECREDOC IX Región).

### **Nuevos enfoques para la elaboración de textos**

El desafío al cual nos referíamos hace un momento lo hemos tomado en parte al querer establecer los principios que deberían contener los textos escolares elaborados para una educación para el desarrollo centrada en el aprendizaje innovador y que considera la diversidad sociocultural y lingüística de sus usuarios.

1. La tradición es el punto inicial para cualquier aprendizaje. La experiencia cultural del niño debe estar reflejada en los textos. Nadie aprende en un vacío cultural. Pareciera que todos estamos muy de acuerdo con este principio y es así que seguimos en la escuela con las actividades que el niño realiza en su casa: recortan, pintan, dibujan, pegan monitos, miran libros y revistas, donde se ven autorreflejados e identificados como el hijo de ese papá y mamá, ya que son parecidos a su propia familia, etc. Todo esto está muy bien si todos los escolares pertenecieran a ese grupo sociocultural para los cuales existen esos libros y se realizan en la escuela esas actividades. Pero ¿qué pasa con escolares y mapuches cuya tradición es distinta? Debe por lo tanto estudiarse la cultura mapuche para saber con qué llegan los niños a la escuela. Los niños no llegan como una "tábula rasa" la cual hay que llenar con cosas. Tienen una experiencia y conocimiento preescolar. Los textos deben recogerla.

2.- El autoconcepto positivo de cada niño se desarrolla a partir de la valoración de su autoestima, de la valoración de su tradición, de lo que hace, de lo que piensa, cree y dice. Si su cultura se refleja en el texto, si se escribe acerca de los mapuches y del mapudungun, este principio empezaría a lograrse y a plasmarse con fuerza en el niño.

3.- El principio de dignidad humana, entendida como el respeto mutuo entre los individuos en sociedades culturalmente diferentes y el respeto a uno mismo, cobra sentido en un texto que valoriza la cultura mapuche, valoriza la tradición y la lengua.

4.- El conocimiento tradicional disponible tiene dos componentes, uno de estabilidad y el otro de cambio. Los textos deben contribuir a ampliar los horizontes culturales de los niños y de la comunidad llegando a

dominios de consenso y así potenciar ese componente de cambio para generar conocimiento nuevo, es decir, para que efectivamente haya aprendizaje y por lo tanto desarrollo.

5.- Los textos deben propiciar el aprendizaje innovador en contraposición al aprendizaje de mantenimiento, ya que este último, caracterizado como la adquisición de criterios, métodos y reglas fijas para hacer frente a situaciones conocidas y recurrentes, que estimula la capacidad de resolver problemas en el supuesto de problemas ya vividos y que preserva un sistema vigente o un modo de vida establecido, no posibilita la capacidad al cambio, renovación reestructuración y reformulación de problemas como lo es el aprendizaje innovador.

6.- Los textos deben estimular y desarrollar la capacidad de anticipación. Frente al análisis de una situación problemática experiencial y actual, el niño tendrá que anticipar futuros acontecimientos y deberá él crear los cambios e influir en los acontecimientos, no adaptarse a las circunstancias cambiantes del medio ya que este principio de adaptación destaca el ajuste biológico a determinados campos. Con la anticipación, por el contrario, se logrará desarrollar la capacidad intelectual para iniciar cambios. La esencia de la anticipación radica en seleccionar acontecimientos deseables y tratar de alcanzarlos; en eludir acontecimientos no deseados o potencialmente catastróficos y en crear nuevas alternativas.

7.- En concordancia con el principio de anticipación va muy unido el principio de desarrollo de la imaginación que debe estar incluida en la elaboración de textos. Para planificar estrategias a la resolución de

problemas el niño tiene que hacer uso de la imaginación al anticiparse a los eventuales acontecimientos.

8.- Los estados mentales no son distintos a las acciones. Es un todo. No puede un texto sugerir una preparación intelectual o teórica previa a la acción que se supone vendría después. Por el contrario, ambos componentes constituyen un todo, teoría y práctica se dan simultáneamente. Es la acción, es el hacer, lo que permite la interrelación de una teoría, de explicaciones más abstractas o técnicas a un problema vital, vivido en la acción. El texto debe sugerir una gran posibilidad de actividades donde se conjuguen siempre estos dos componentes, el niño no puede estar fuera de la experiencia.

9.- El texto debe rescatar el modo de aprender del niño mapuche y campesino, el niño aprende en la práctica y en experiencias totales, globales e integradoras por lo que las experiencias de aprendizaje deben tener estas características. Al planificarse las lecciones y las experiencias de aprendizaje deben considerarse las áreas de integración para el desarrollo de la comunicación, para el desarrollo de los conceptos abstractos, para la relación con el medio natural y social, para el desarrollo de las habilidades artísticas físicas y técnicas.

10.- Las lecciones del texto deben elaborarse a partir de las experiencias de aprendizaje del niño, constituyendo su lectura una actividad más dentro de otras que el niño haya realizado o esté por realizar.

11.- Las experiencias de aprendizaje constituyen en sí mismas acción en un medio conocido sobre el cual se agrega *conocimiento nuevo*

para explicar los distintos fenómenos. Estas experiencias de aprendizaje se organizan a partir de las necesidades, intereses y expectativas (NIES), diagnosticadas en la comunidad que contribuyen a brindar los contextos funcionales del aprendizaje para diversificar la información cultural disponible y así tener más alternativas de solución a los problemas. Este proceso sólo es posible en la acción por lo que la transmisión de conocimientos a través del lenguaje solamente, no garantiza aprendizaje, como dice Piaget: ". . . el lenguaje no tiene capacidad de crear conocimiento nuevo . . . el lenguaje sirve principalmente para traducir lo que ya es entendido" (Labinowicz, Ed. Introducción a Piaget, P. 121. ). En este sentido el texto no puede elaborarse a partir de contenidos ni ser tratado como para pasar contenidos.

12.- Lograr el desarrollo y cambio implica ampliar los contextos de aprendizaje, las necesidades, intereses y expectativas de la comunidad que, organizadas como núcleos de aprendizaje, proveerán estos contextos que llevarán a diversificar la información cultural disponible tanto de la población escolar como adulta. El texto deberá contener en sí esta gama de contextos posibles, para generar aprendizaje que se traducirá en un cambio de actitud para hacer frente a los problemas cotidianos, para explicarse fuera del marco referencial tradicional el porqué de algunos procesos, fenómenos o resultados, para anticiparse a futuros acontecimientos e influir en ellos.

13.- La confianza en sí mismo, que se logra por una autovaloración positiva, lleva al niño a proponer actividades, a tener iniciativa y aportar ideas y soluciones conflictivas del momento y del futuro. Estos principios se logran en un texto que proporcione igual validez para una cultura diferente a la cultura nacional, donde la opinión del niño es escuchada y su

conocimiento cultural respetado, donde la variabilidad de las experiencias de aprendizaje enriquezcan ese aprendizaje en el cual el hombre se prepara para hacer frente a nuevas situaciones.

14.- La autonomía en relación al aprendizaje es otro principio que debe reflejarse en el diseño de los textos. Las experiencias de aprendizaje al ser variadas y organizadas del tal modo de que el niño evidencie el interés del profesor y de la escuela en general por su entorno vital y por las NIES, participará volcando así toda su capacidad creadora e intuitiva logrando autonomía en su aprendizaje

15.- El profesor aprende en conjunto con los niños, es un principio que debe incluirse en la elaboración de textos. El desarrollo de las experiencias de aprendizaje permite que tanto el alumno como el profesor se involucren en la tarea de aprender, existe allí un compartir valores y apertura de espacios, del alumno, de la comunidad, del profesor. Los dominios de acción deben ampliarse e interrelacionarse, el texto debe propender a generar dominios de consenso que el profesor debe concretar con los niños, con la comunidad. Este dominio compartido es más tenue en la medida que las características culturales son distintas por lo que al profesor le cabe la tarea de iniciar la apertura hacia sus alumnos y hacia la comunidad.

16.- Las actividades sugeridas en el texto deben integrar la participación activa de la comunidad, posta, veterinario, ingeniero agrónomo, etc., de todas las fuerzas vivas que incidan en el lugar. La opinión y experiencia de cada uno contribuirá a enriquecer las experiencias de aprendizaje del niño.

## **Resultado de la investigación conducente a la Elaboración de un Texto Integrado**

Los principios considerados en este nuevo enfoque para la elaboración de textos de alguna manera están reflejados en el texto integrado de lectura bilingüe La Tierra y la Gente , que constituye el resultado de la investigación conducente a la elaboración de un libro de esta naturaleza, y que responde así a la inquietud del Ministerio de Educación por regionalizar los textos escolares.

La oportunidad que se entrega a las regiones para el diseño y elaboración de material pertinente a su realidad específica ha sido tomada por el equipo técnico de Educación Rural e Indígena de la Secretaría Ministerial de Educación de la IX Región, quienes en el momento de iniciar el trabajo visualizaron dos alternativas técnicas para su realización: a) complementar los actuales textos de estudio con contenidos regionalizados válidos por una percepción externa a la problemática de las comunidades rurales e indígenas de la IX Región o b) elaborar textos que respondan a la necesidades de aprendizaje válidas internamente desde la perspectiva de las comunidades indígenas y que a través del reconocimiento y valoración de su cultura tradicional permita el paso de una dimensión más universal del conocimiento. La última alternativa, obviamente, constituyó el marco de la investigación.

La metodología de trabajo utilizada consistió en la realización de entrevistas etnográficas en profundidad. Trabajo de campo en etnolingüística. Elicitación de tradiciones a niños mapuches a través de encuestas etnográficas. Elaboración de las lecciones preliminares y

validación de ellas en las escuelas seleccionadas de acuerdo a su ubicación geográfica. (Se tomaron escuelas representativas de toda la Región: Pedregoso e Icalma de Lonquimay; Mañiuco y la Piedra de Galvarino; Collico Rancho de Puerto Saavedra; Tranapunte de Carahue y Puyehue de Teodoro Schmidt). También se realizaron reuniones de capacitación con los profesores de 3º y 4º año de estas escuelas. Se seleccionó material de la bibliografía existente como las cartillas elaboradas por el Instituto Lingüístico de Verano y de los libros de Pascual Coña y de Félix José de Augusta.

El texto consta de nueve lecciones integradas en torno a la tradición, reconociendo que para el pensamiento mapuche, la naturaleza, la realidad y la vida social no están parceladas. Todas ellas conforman una unidad en la que la naturaleza no es materia de explotación, sino fuente de vida. La relación entre la tierra, la vida social, los seres animales, vegetales y míticos caracterizan a este conocimiento, al cual se ha adecuado la estructura de este material.

El texto, por lo tanto, no es un ordenamiento de contenidos, sino la configuración de experiencias de aprendizaje integradas y abiertas a un diálogo constante entre profesores, alumnos y comunidad. En la realidad cotidiana en la que se participa y comparte, el maestro debe encontrar la base del aprendizaje. Vivir y aprender son en este texto una misma cosa. El profesor y el niño pueden utilizar el texto de acuerdo a las actividades que estén realizando según sea la unidad integradora de aprendizaje que se haya planificado a nivel de escuela.

Las sugerencias de actividades integradoras propuestas en el texto deben considerarse sólo como se ha indicado, sugerencias, pudiendo el profesor en conjunto generar otras que lleven a dimensiones más universales del conocimiento.

Por último, pensamos que los resultados de esta investigación podrán ser aplicados y ampliados a todas las escuelas rurales de la Región. Por otra parte, este texto entregará la pauta para la elaboración de nuevos materiales educativos para la educación intercultural.

**EXPERIENCIAS EDUCACIONALES CON POBLACION  
INDIGENA CHILENA**



**PROGRAMA EXPERIMENTAL DE LECTO-ESCRITURA EN  
MAPUDUNGUN EN LAS ESCUELAS RURALES DE LA  
FUNDACION DEL MAGISTERIO DE LA ARAUCANIA**

**Francisco Salgado Muñoz  
Magisterio de la Araucanía**

**Antecedentes**

La Fundación del Magisterio de la Araucanía nació hace 50 años, el 3 de enero de 1937, respondiendo a la necesidad de educar cristianamente al niño campesino mapuche del territorio eclesiástico del Vicariato Apostólico de la Araucanía.

Desde esa fecha han sido enormes los esfuerzos de la Institución y de los maestros por dar una formación integral a los alumnos de la región, teniendo presente siempre tres objetivos básicos. El primero, la evangelización, el segundo, otorgar al niño una educación que le permita desenvolverse con éxito en la vida laboral y, tercero, preservar los valores de la cultura mapuche.

Como demostración de los esfuerzos por cumplir estos tres objetivos básicos, están en primer lugar, la creación de escuelas en lugares donde, en los primeros tiempos, no llegaba la acción del Gobierno, a través de las escuelas fiscales, por ser lugares muy apartados y de difícil acceso, la creación de numerosos internados parroquiales, creados especialmente para niños de escasos recursos; la creación de Grados Vocacionales, de Escuelas Agrícolas, de Escuelas Industriales y, no hace

mucho, en la Fundación se inició el Plan de Educación Bicultural del que es autor el profesor Gastón Sepúlveda y, que hoy se aplica en numerosas Escuelas de la IX Región.

La Fundación del Magisterio, a través de sus 160 escuelas básicas, ha intentado dar una atención preferente a los niños de origen mapuche, los que significan el 33% de su alumnado, implementando y adecuando estrategias a las exigencias del momento. Como producto de esta atención preferente al niño mapuche, a través de los años, han surgido numerosos profesores mapuches hablantes, ansiosos de conservar su idioma, su cultura y de rescatar valores que poco a poco se han ido perdiendo, con los cuales la Fundación del Magisterio se ha propuesto la enseñanza del mapudungun en las escuelas de reducciones mapuches como se explicará más adelante.

Según los estudios realizados por el Departamento de Lingüística de la Universidad Católica Sede Temuco, de destacados especialistas en la cultura mapuche del país y al aporte de numerosos educadores de la Fundación del Magisterio que se desempeñan en reducciones mapuches, se ha comprobado que en las escuelas rurales de la región se enseña, en lo fundamental, con la misma metodología, con los mismos textos y contenidos con que se enseña en cualquier otra escuela del país, ya sea urbana o rural. En las reducciones mapuches los niños que llegan a primero básico tienen como primera y única lengua el mapudungun, otros son bilingües de mapudungun castellano, en distintos grados.

En cualquiera de los casos anteriores que se encuentre el niño mapuche al llegar a la escuela, podemos asegurar que su conocimiento del castellano es insuficiente para iniciarse en el aprendizaje de la lecto-escritura y, además, se encuentra con profesores que han sido formados para trabajar con alumnos hispanohablantes que, si bien se esfuerzan para ayudar a sus alumnos en el aprendizaje, por problemas de idioma, la comunicación con ellos es muy pobre, con lo cual el más perjudicado es el alumno.

El profesor, generalmente, atribuye el fracaso al alumno y, al ser consultado al respecto, manifiesta que los mapuches son flojos, tímidos, callados y que tienen serios problemas de aprendizaje. Esto se debe a que el profesor no está consciente del problema del alumno y confunde las dificultades que éste tiene con el idioma castellano en el cual se le está alfabetizando, con la incapacidad intelectual.

Por las razones expuestas la Fundación del Magisterio, ha decidido alfabetizar al niño mapuche en su lengua materna mediante la acción de sus educadores mapuches que han comprometido su participación libre y voluntariamente. El Honorable Directorio de la Institución acogió favorablemente esta iniciativa y puso a disposición el financiamiento para la preparación y aplicación del programa por lo que se procedió de inmediato a la formación y perfeccionamiento del equipo de profesores.

A fines de 1985 se solicitó a las autoridades de la Pontificia Universidad Católica Sede Temuco, la cooperación de la Sección de Lingüística del Departamento de Letras lo que fue aceptado designándose un equipo de lingüistas de una vasta experiencia, quienes han centrado su atención en las particularidades de la enseñanza del castellano a niños

mapuches rurales, especialmente a las características sociolingüísticas de los educandos y a la metodología empleada por los profesores. Este equipo de lingüistas, conjuntamente con los profesores mapuches de la Fundación, elaboraron el siguiente plan:

### **Características generales del plan**

El plan consiste, en lo medular, en implementar, en primer año básico de cinco o seis escuelas, una alfabetización en mapudungun, fundamentalmente considerando que todos los alumnos de las escuelas elegidas son monolingües de mapudungun o bilingües de mapudungun-castellano y, siguiendo el principio de la O.E.A. que afirma que toda persona tiene derecho a ser alfabetizada en su lengua materna. Durante el primer año y previo un proceso de apresto al trabajo escolar consistirá fundamentalmente en enseñar a leer y escribir en mapudungun.

El plan original contempla que una vez logrado el aprendizaje de la mecánica de la lecto-escritura en mapudungun, se podría iniciar, en el segundo año, un proceso paulatino de alfabetización en castellano, el que por tratarse de una conversión de una mecánica ya internalizada en la lengua nativa, debiera producir un aprendizaje más sencillo y duradero. El plan también contempla que en los niveles siguientes exista un curso de mapudungun, con el mismo status que tienen los actuales cursos de Inglés o Francés, como lenguas extranjeras.

En este curso de mapudungun se afinarán algunos aspectos de lecto-escritura, se incorporarán contenidos de morfosintaxis y aspectos léxico-semánticos y se dedicará especial atención al cultivo de la lengua y

de la cultura por medio de narraciones, cuentos, recopilaciones y otros.

Como puede apreciarse, la estrategia fundamental consiste en allanar al máximo la incorporación del estudiante mapuche al sistema educacional chileno, comenzando con una alfabetización en su lengua materna y siguiendo un proceso gradual hacia el sistema nacional, sin dejar de lado el cultivo de su lengua y su cultura.

El presente plan se pondrá en marcha a partir de marzo de 1987 en cinco o seis escuelas rurales de la IX Región.

### **Expectativas del plan**

1. Si al alumno mapuche hablante se le alfabetiza en su lengua materna, aprenderá al mismo ritmo de un alumno hispanohablante alfabetizado en castellano.

2. El alumno mapuche a cargo de un profesor mapuche-hablante no tendrá problemas de comunicación y la interacción entre profesor y alumno será óptima.

3. El alumno mapuche tratado en un ambiente de amabilidad y de respeto por un profesor que habla su lengua y conoce las costumbres de su pueblo se sentirá comprendido y estimulado, y desarrollará su confianza en sí mismo.

### **Alfabeto mapudungun**

Durante el mes de mayo de 1986, se realizó en la Pontificia Universidad Católica, Sede Temuco, un "Encuentro para la Unificación del Alfabeto Mapudungun", patrocinado por la Sociedad Chilena de Lingüística.

En dicho encuentro se llegó a la unificación de un alfabeto mapuche compartido por la mayoría de los especialistas y de los mapuches participantes.

El texto definitivo de los acuerdos y recomendaciones del encuentro se publicó en Junio del mismo año y ya ha sido reimpresso en diversas revistas especializadas. Así, el plan propuesto cuenta con un sólido respaldo de un alfabeto discutido y publicado, que constituye la base para la alfabetización en esta lengua.

### **Programa Experimental de Lecto-Escritura Mapudungun en primero básico, autorizado por el MINEDUC.**

El programa que se presenta a continuación, en lo medular, es el mismo que rige para todas las escuelas del país en relación a la asignatura de castellano, debido a que los objetivos generales y los objetivos específicos que se pretenden lograr son idénticos.

La diferencia fundamental se encuentra en los contenidos y en algunas estrategias metodológicas, los que corresponden a los propios de la lengua mapuche.

La puesta en práctica del programa contempla, entonces, estos mismos objetivos, pero en función del desarrollo de la lecto-escritura en mapudungun.

## PROGRAMA DE MAPUDUNGUN 1º BASICO

### ETAPA DE APRESTO

#### Objetivo general

A.- Desarrollar la expresión oral.

#### Objetivos específicos

- Incrementar el vocabulario de uso corriente y utilizarlo adecuadamente en la práctica de la conversación espontánea y dirigida.
- Pronunciar las palabras del vocabulario de uso en forma correcta.
- Nominar, describir e interpretar, a partir de objetos concretos, representaciones gráficas y vivencias.
- Reproducir narraciones breves escuchadas.

#### Objetivo general

B. Estimular el desarrollo de las siguientes funciones básicas:

- a) Percepción visual
- b) Percepción auditiva
- c) Esquema corporal
- d) Orientación espacial
- e) Orientación temporal
- f) Coordinación motriz.

### Objetivos específicos

- a) -Identificar diferencias y semejanzas de formas, tamaños y colores en objetos concretos y gráficos.  
-Reconocer la posición espacial de los objetos (posición y dirección).  
-Discriminar el elemento que falta en una serie reiterada.
  
- b) - Identificar ruidos y sonidos con su origen  
- Percutir series de ritmos escuchados, por imitación  
- Leer ritmos graficados por el profesor  
- Graficar ritmos escuchados  
- Discriminar y emitir sonidos onomatopéyicos  
- Identificar auditivamente las sílabas iniciales y finales en las palabras  
- Formar palabras a partir de sílabas oídas  
- Formar palabras cortas a partir de fonemas escuchados
  
- c) - Identificar las diferentes partes del cuerpo con su respectivo nombre  
- Ubicar las mismas, espacialmente  
- Proyectar su esquema corporal para utilizarlo como punto de referencia, para ubicarse en el espacio circundante
  
- d) -Ubicar los diferentes planos (izquierda, derecha, arriba, abajo)en espacios reducidos. Ejemplo: hojas de papel, páginas de un libro, etc.

- e) - Reconocer las etapas que conforman un día (noche-día-mañana-tarde).
  - Identificar los días de la semana
  - Ordenar secuencialmente momentos de una narración con o sin apoyo audiovisual.
  
- f) - Recortar laberintos contruidos por líneas rectas y curvas
  - Seguir y trazar laberintos con líneas rectas y curvas
  - Copiar conjuntos de figuras geométricas, respetando proporción y ordenación.
  - Dibujar símbolos. Ejemplo: letras, números, banderas, etc.

### **Objetivo general**

- C. - Despertar el interés por la lectura.

### **Objetivos específicos**

- Escuchar con atención narraciones leídas por el profesor (hora semanal cuento).
- Manipular cartillas, tarjetas, para identificar aspectos pedidos.

### **Objetivo General**

- 1. - Desarrollar la capacidad de escuchar.

### **Objetivos específicos**

- Escuchar con atención mensajes simples.
- Escuchar narración de cuentos, fábulas, poesías, etc.
- Cumplir instrucciones y órdenes orales
- Respetar su turno para hablar
- Escuchar y respetar las opiniones emitidas por los demás
- Tener una actitud crítica frente a lo escuchado, distinguir lo verdadero de lo falso en mensajes adecuados a su desarrollo.
- Reconocer palabras que riman en una poesía
- Ordenar secuencialmente un relato escuchado.

### **Objetivo general**

- 2.- Desarrollar la capacidad de hablar.

### **Objetivos específicos**

- Pronunciar correctamente las palabras del lenguaje de uso.
- Hacer uso correcto de oraciones: aseverativas, negativas, interrogativas y exclamativas.
- Hacer uso de palabras nuevas al expresarse oralmente.
- Contar experiencias vividas (vida familiar, ambiente rural, aventuras, etc.
- Establecer diálogos con otras personas, presentando su punto de vista y respetando el ajeno.
- Reproducir oralmente contenidos de trozos leídos o escuchados.
- Crear narraciones en forma individual o colectiva y expresarla oralmente.

- Memorizar y recitar expresivamente Kun ew.
- Cantar üllkantun motivados por distintas circunstancias
- Dramatizar lecturas o pasajes de textos
- Reproducir rimas, trabalenguas, adivinanzas, estribillos, refranes, etc., en forma oral.

### **Objetivo general**

- 3.- Desarrollar la capacidad de leer.

### **Objetivos específicos**

- Reconocer todos los fonemas con sus correspondientes grafemas del mapudungun.
- Leer oralmente sin omisiones, sustituciones e inversiones, palabras hasta con cuatro sílabas.
- Leer comprensivamente oraciones breves.

### **Objetivo general**

- 4.- Desarrollar la capacidad de escribir.

### **Objetivos específicos**

- Escribir en forma legible, lo que se traduce en respetar dirección, forma y ubicación espacial de las letras altas, medias, y bajas; respetar separación entre palabra y palabra.
- Copiar sin errores oraciones cortas, respetando *sangría, márgenes*

y cortando la palabra en sílaba al final del renglón.

- Escribir al dictado oraciones con palabras conocidas.
- Completar libremente oraciones dadas.
- Observar una lámina y escribir oraciones que se refieran a ella.

## DEL PLAN DE ESTUDIOS

El Plan de Estudios del Primer Año Básico se ajusta a lo dispuesto por el Ministerio de Educación Pública en lo que se refiere a las asignaturas y actividades de formación:

Historia y Geografía

Matemática

Ciencias Naturales

Artes Plásticas

Educación Técnico Manual

Educación Musical

Educación Física

Religión

Consejo de Curso, salvo algunas adecuaciones:

- a.- Se destinan cinco (5) clases semanales al Idioma Mapudungun y tres (3) clases semanales al idioma Castellano.
- b.- La alfabetización se hará en Mapudungun.
- c.- Cada curso será atendido por un solo profesor mapuche hablante y el curso deberá ser simple.

## MATERIAL DIDACTICO

El equipo de profesores que trabaja con el presente programa ha elaborado una gran cantidad de materiales consistente en un cuaderno de

apresto visomotor para el alumno, letras de madera, láminas para la lectura para el Primer Año, un texto de lectura para el Segundo Año y un texto de lectura para Tercer Año.

Primera cartilla de lectura **Chillkatuwe** 1º Básico: Ha sido escrita en mapudungun y empleando la letra cursiva que tiene mucho parecido con la letra manuscrita lo que facilitará al niño la escritura. En cuanto al tamaño se optó por la letra de tamaño grande por considerarse más legible para el niño de Primero Básico. Esta podrá ser reemplazada por letra más chica en los textos de lectura siguientes, hasta llegar a la letra de tamaño normal y de uso corriente en la medida que el niño domine la lectura en los cursos posteriores. Los dibujos utilizados en la cartilla tratan de representar lo que es más conocido y familiar para el niño como lo son, principalmente, los animales domésticos. Además, del texto de cada lección la cartilla contiene actividades de escritura, poesías y cantos, cuyos autores son los propios profesores que trabajan el programa y, como evaluación final aparece una serie de figuras conocidas por el niño en la etapa de apresto, las que deberá identificar y colocarles el nombre correspondiente.

## **ESCUELAS PARTICIPANTES ( Datos correspondientes al año 1989)**

### **Nº 11 "HUAPI", de la Comuna de P. Saavedra**

Cursos = De Kindergarten a 8º Básico

Matrícula= 141

Número de profesores= 7, de los cuales 4 son mapuche-hablantes.

Cursos que participan del programa:

$$1^{\circ} = 15$$

$$2^{\circ} = 17$$

$$3^{\circ} = \underline{24}$$

$$\text{Total} = 56$$

**Nº 128 PIEDRA ALTA, de la Comuna de P.Saavedra.**

Cursos = De 1º a 8º Básico

Matrícula = 144

Número de profesores= 6, de los cuales 2 son mapuchehablantes.

Cursos que participan del programa:

$$1^{\circ} = 16$$

$$2^{\circ} = \underline{24}$$

$$\text{Total} = 40$$

**Nº 3 BOROJA, de la Comuna de Imperial**

Cursos = De 1º a 8º Básico

Matrícula = 199

Número de profesores= 7, de los cuales 3 son mapuchehablantes

Cursos que participan del programa:

$$1^{\circ} = 17$$

$$2^{\circ} = 18$$

$$3^{\circ} = \underline{13}$$

$$\text{Total} = 48$$

**Nº 21 MILLAHUECO , de la Comuna de Temuco**

Cursos = De 1º a 7º Básico

Matrícula = 45

Número de profesores= 3, de los cuales 1 es mapuche hablante.

Cursos que participan del programa:

1º = 6

2º = 10

3º = 7

Total = 23

**Nº 405 SAN MARTIN DE PORRES, de la Comuna de Temuco**

Cursos = De 1º a 6º Básico

Matrícula = 92

Número de profesores= 5, de los cuales 2 son mapuche hablantes.

Cursos que abarca el programa:

1º = 12

2º = 20

3º = 18

Total = 50

## **Características de los alumnos**

Atendiendo a las características idiomáticas podemos clasificar a los alumnos en monolingües de mapudungun 20,83 %, bilingües de mapudungun-castellano 79,17 %. En este último grupo también es importante destacar un porcentaje considerable de alumnos con un dominio mayor y uso preferente del mapudungun.

Casi la totalidad provienen de familias de escasos recursos como también los hay de extrema pobreza, por lo que es prácticamente imposible conseguir los materiales necesarios para el aprendizaje. Afortunadamente cada una de las escuelas en que se aplica el programa cuenta con alimentación proporcionada por la J.N.A.E.B. y textos y cuadernos proporcionados por la Fundación del Magisterio de la Araucanía.

## **Características de los profesores**

Todos los cursos con que se alfabetiza en mapudungun están a cargo de profesores mapuchehablantes de Enseñanza General Básica, titulados y con varios años de servicio, que conocen las exigencias del programa y se han comprometido libre y voluntariamente con él. Aprendieron mapudungun en su niñez, pero una vez alejados del ambiente familiar, para continuar estudios, dejaron de usarlo frecuentemente por razones obvias.

## **Actividades de diagnóstico**

Si bien se iniciaron con la llegada del niño a la escuela mediante la observación directa diaria, su fase más importante se realiza

en la segunda quincena de Marzo cuando el niño ya se ha familiarizado con la escuela, con el fin de obtener la información necesaria para planificar las diversas actividades del aula.

En el diagnóstico se consideran numerosos aspectos entre los cuales podemos destacar la expresión oral, discriminación visual, discriminación auditiva, adaptación al medio escolar, etc.

Es indispensable detectar las funciones básicas en que el niño tiene más dificultades para atenderlas conveniente y oportunamente.

Desde el comienzo del año escolar es necesario adecuar las actividades de enseñanza conforme a las diferencias individuales de los alumnos para facilitarles el logro de los objetivos.

### **Apresto**

Desde el mes de Marzo hasta la primera quincena de Mayo, inclusive, se realizan, fundamentalmente, las actividades de apresto para la lecto-escritura empleando la variedad de materiales existentes en la zona, las diversas actividades agrícolas y de la vida familiar para llegar, finalmente, a introducir a los alumnos en el ambiente escolar y uso de material impreso. Estas actividades de apresto se evalúan periódicamente mediante pautas de observación.

Durante la segunda quincena de Mayo se aplica el Test A.B.C., teniendo presente que los alumnos que se incorporan a primero básico en las escuelas rurales no han tenido la oportunidad de ejercitar y

desarrollar las funciones básicas y lingüísticas en un Kindergarten, por lo tanto, consideramos que si dicho está se aplicará en Marzo, como se acostumbra, éste no aportaría información válida que permita pronosticar con certeza comportamientos de los alumnos. Por otra parte, se deja al criterio de cada profesor la administración del test, pudiendo optar por su aplicación o no.

En todo caso destacamos que cuando se ha aplicado el Test A.B.C., los logros alcanzados por los alumnos en lecto-escritura al final del año escolar son, en gran medida, el reflejo de la información aportada por el Test después de haber cumplido una etapa de apresto.

### **Actividades de lecto-escritura**

Sabemos que no es posible determinar el encuentro en que el niño cuenta con la madurez necesaria para iniciarse en la lectura, pero hay factores que influyen en la madurez para la lectura que, según *Madurez para la lectura* de J. Downing, serían los siguientes:

1.- Factores fisiológicos, que incluyen la madurez general y el crecimiento; el predominio cerebral y la lateralidad, consideraciones neurológicas; la visión, la audición, el estado y funcionamiento de los órganos del habla.

2.- Factores ambientales, que incluyen los antecedentes lingüísticos del hogar y las experiencias sociales de distintas clases.

3.- Factores emocionales, motivacionales y de personalidad, que incluyen la estabilidad emocional y el deseo de aprender a leer.

4. Factores intelectuales, que incluyen las aptitudes perceptivas de

discriminación visual y auditiva y las aptitudes especiales de raciocinio y pensamiento que implica la solución de problemas al aprender a leer.

Siguiendo nuestro cronograma, se dedican los meses de Junio y Julio al reconocimiento de fonemas y grafemas del idioma mapudungun. Los meses siguientes se dedican a la adquisición y ejercitación de mecanismos de lecto-escritura consistente en lectura de palabras hasta de cuatro sílabas; copia de trozos cortos respetando márgenes y cortando las palabras en sílabas al final del renglón; escritura al dictado de oraciones con palabras conocidas y uso de mayúscula. En esta etapa se consideran también aprendizajes relacionados con algunos aspectos gramaticales como reconocimiento de palabras que sirven para nominar y antónimos.

### Resultados en lecto-escritura

Nº de Escuelas	Cursos	Matrícula	Logro objetivos	Rendimiento	Concepto
5	5 primeros	78	62	79,35 %	Bueno
	4 segundos	66	55	83,33 %	Bueno
<b>TOTAL</b>	<b>9 Cursos</b>	<b>144 als.</b>	<b>117 alumnos</b>	<b>81,25 %</b>	<b>Bueno</b>

Los alumnos de Primero leen y escriben sin mayores dificultades en mapudungun y también en castellano palabras hasta con cuatro sílabas.

Copian trozos cortos, respetando márgenes.

Escriben al dictado oraciones con palabras conocidas.

Los alumnos de Segundo Básico leen sin dificultades en mapudugun y en castellano palabras con cuatro y más sílabas sin omisiones, sustituciones e inversiones.

Leen comprensivamente trozos cortos.

Escriben al dictado oraciones con palabras conocidas.

Usan mayúscula en sustantivos propios, al empezar un escrito y después de punto.

Reconocen sustantivo.

Identifican palabras con similitud de significado y palabras con significado opuesto.

### **Alumnos que no lograron los objetivos del curso**

Un total de 27 alumnos entre Primero y Segundo no lograron los objetivos del curso. Consultados los profesores han manifestado que se debe a dos factores:

1.- Asistencia a clases muy irregular debido a enfermedades y a la lejanía del hogar a la escuela, problema que se acentúa cuando deben recorrer el trayecto en la época invernal.

2.- Problemas de aprendizaje.

## Remediales

Durante el presente año se dedicará especial atención, mediante actividades de nivelación, a los alumnos que durante el año anterior no lograron los objetivos por baja asistencia.

Para los alumnos con problemas de aprendizaje habrá actividades de estimulación de las funciones psiconeurológicas básicas con lo que se espera lograr las condiciones óptimas para el aprendizaje de la lecto-escritura, mediante actividades individuales diarias, cortas, pero frecuentes.

## ACOGIDA AL PROGRAMA

### Opinión de los profesores

Consultados los profesores sobre sus experiencias en la aplicación del programa han manifestado lo siguiente:

1.- La labor de enseñanza en los cursos Primero y Segundo Básico ha sido mucho más fácil.

El aprendizaje en lecto-escritura ha sido rápido comparado con el de años anteriores de alumnos alfabetizados en castellano.

2.- Desde los primeros días del año escolar la comunicación con los alumnos se ha facilitado considerablemente con el uso del idioma mapuche. Los alumnos comprenden sin problemas lo que se les comunica y realizan con gusto las diversas actividades de aprendizaje.

3.- La mayoría de los alumnos actúa sin timidez y se acercan con cariño y confianza a su profesor y, al ser interrogados sobre aprendizajes, responden con prontitud y sin temor a equivocarse.

4.- Su intención es continuar con la alfabetización en mapudungun y esperan con confianza que muchos profesores mapuches de la Fundación se incorporen al equipo y adopten el programa.

### **Opinión de los apoderados**

1.- Desde los comienzos de la aplicación del programa se contó con el consentimiento y apoyo de los apoderados.

Actualmente se manifiestan satisfechos por los aprendizajes logrados por sus hijos y por el interés que demuestran por ir diariamente a la escuela.

2.- Con gran curiosidad revisan y leen los textos en mapudungun de sus hijos.

### **Conclusiones**

Atendiendo a los resultados obtenidos con la aplicación del Programa Experimental de Lecto-escritura en Mapudungun, estamos en condiciones de sostener:

1.- Que los alumnos mapuche-hablantes alfabetizados en su propio idioma realmente aprenden al mismo ritmo de un alumno hispanohablante alfabetizado en castellano.

2.- Que el retraso experimentado por los alumnos mapuche-hablantes tratados con el Programa Oficial en Castellano, no se debe a su falta de capacidad intelectual, sino a las dificultades con el idioma que se les impone y que ellos no dominan.

3.- Que estos alumnos, al encontrarse con profesores de su misma raza, que hablan su mismo idioma y que conocen la idiosincrasia del pueblo mapuche porque ahí nacieron y vivieron su infancia, se sienten comprendidos, respetados y aceptados, desarrollan prontamente la seguridad en sí mismos y enfrentan con gusto y confianza sus actividades de aprendizaje, ya que creen en sus propias habilidades.



**COMUNICACION VISUAL Y DESARROLLO RURAL INTERCULTURAL  
EXPERIENCIA EN LA COMUNA DE LAUTARO,  
IX REGION DE CHILE**

**Patricia de la Peña  
Universidad de la Frontera**

**Antecedentes**

El presente trabajo pretende dar a conocer algunos puntos de vista relacionados con una de las formas de comunicación que ha logrado ponerse, en mayor o menor grado, al alcance del hombre actual, cual es el cine y la televisión, y su relación con el impacto que podría causar en las comunidades rurales en donde se encuentran en contacto las etnias mapuche y no mapuche.

Las experiencias que se darán a conocer, se han llevado a cabo en el marco del Plan Integrado de Educación Rural (PIER), iniciado en marzo de 1988, a partir de un Convenio que se estableció entre la Universidad de la Frontera y la Municipalidad de Lautaro.

La formulación de este plan ha contado con la asesoría de UNESCO, además de la posterior colaboración de otras instituciones que han hecho posible llevar a cabo la primera etapa del PIER correspondiente a 1988 y continuar la segunda en el presente año.

Esta primera etapa, de un total de cinco, que finalizarán en 1992, ha consistido en dos acciones que se realizaron en forma paralela:

1º Perfeccionamiento y Capacitación a la totalidad de los profesores rurales municipales de la comuna de Lautaro, (que componen un grupo cercano a las 100 personas) y 2º Diagnóstico socio-cultural de las áreas rurales de la Comuna, aledañas a las 26 escuelas rurales municipales. Durante el presente año este Plan se encuentra afinando las dos acciones anteriores, para continuar con las etapas posteriores tomando como base el diagnóstico socio-cultural y el trabajo conjunto entre los profesores rurales mapuches y no mapuches y los especialistas e investigadores de las áreas de Salud, Agronomía, Nutrición, Trabajo Social, Educación, Lingüística, etc.

Es así, como el Plan Integrado de Educación Rural (PIER) se encuentra empeñado en el logro de su objetivo general: "Propender a un desarrollo rural integrado, a partir de la valoración, rescate y fortalecimiento de la lengua y cultura mapuche y no mapuche, y su articulación armónica con la cultura nacional, a fin de reconocerla y enriquecerla como componente esencial del patrimonio cultural chileno" (De la Peña y González, 1987).

Si se concuerda en que la educación es el elemento básico que permite conjugar e integrar los esfuerzos para facilitar el desarrollo rural intercultural, se espera que a través de las formas más adecuadas, los profesores rurales tanto mapuches como no mapuches, desarrollen un conjunto de conocimientos, hábitos y actitudes que permitan sustentar el respeto y la valoración tanto de la lengua como de la cultura mapuche y no mapuche, procurando una equilibrada articulación con la cultura nacional, como es el objetivo del PIER.

Por otra parte, si se tiene en cuenta que para una mejor comprensión de los procesos educativos en general, se han distinguido diversos estilos de aprendizaje, la situación sería aún más compleja en las aulas rurales antes mencionadas, puesto que poco o nada se conoce sobre el estilo de aprendizaje de los niños mapuches, con respecto al de los no mapuches, sin embargo el paso acelerado de la ciencia y de la tecnología, se está adelantando a cualquier adecuación que sea recomendable.

De esto se desprende que se hace necesario recordar la fuerza y persistencia con que se han mantenido las tradiciones mapuches, hecho que ha perdurado en el tiempo a través de relatos orales, artesanía y diversas manifestaciones que nos indican la existencia de un proceso de enseñanza-aprendizaje particular que podría tener sus correspondientes estilos, los que estarían estrechamente relacionados con formas propias de percibir el mundo, lo que se hace necesario definir y precisar, en relación con estas nuevas tecnologías, que ya se han puesto al servicio de la educación.

No obstante, como consecuencia de diversas causas, entre las que la educación no puede eludir responsabilidades, a pesar de los esfuerzos realizados hasta la fecha, se puede observar que en las aulas rurales de la IX Región, en general, un alto porcentaje de alumnos mapuches, han ido perdiendo muchas de las características que hacen prevalecer su identidad, lengua, costumbres, etc.

Es así como diversas instituciones están promoviendo y apoyando en forma sistemática, investigaciones y acciones orientadas a promover el desarrollo intercultural, en áreas relacionadas con: sistema verbo-visuales, sistemas de comportamiento y de valores, códigos y mensajes estéticos, comunicación de masa, educación bilingüe

intercultural, etc.

En esta oportunidad, se darán a conocer dos experiencias en las que se ha utilizado el video como apoyo didáctico, las que fueron llevadas a cabo en escuelas rurales de Lautaro, donde asisten alumnos mapuches y no mapuches.

El objetivo del uso de video en estos dos casos, fue en un principio, el de dar a conocer algunos contenidos, tanto a niños, como a padres, con el fin de permitirles conocer situaciones y lugares que les sirvieran para enriquecer su desarrollo personal y resaltar valores, de acuerdo con el objetivo general del Plan.

Debe destacarse que las reacciones observadas en los niños y padres nos obligaron a detenernos en este punto, por lo que éste es sólo un primer análisis de una serie que esperamos, nos permita conocer más a fondo la situación.

## **USO DEL VIDEO Y LA TV COMO MEDIO AUDIOVISUAL EN AREAS RURALES MAPUCHES Y NO MAPUCHES**

### **Algunas consideraciones y experiencias**

De acuerdo con el espíritu del Plan Integrado de Educación Rural (PIER) se hace urgente la necesidad de apoyar tanto a los profesores, como a los miembros de las comunidades mapuches y no

mapuches en la tarea conjunta de buscar las alternativas más adecuadas que faciliten las vías tendientes a mejorar el nivel de vida, a partir de la escuela.

Estamos basados en el convencimiento de que la escuela debe regir las pautas necesarias para que los niños bilingües reciban una educación que les permita manejar los dos códigos, tanto del Castellano, como del Mapudungun, de manera que no persistan los problemas de desequilibrada actitud respecto de las dos lenguas de los niños y padres mapuches, que se perciben en la actualidad.

De esta forma, la escuela estaría evitando que se acentúen los problemas de comunicación que se producen a diario entre mapuches y no mapuches, en forma involuntaria. Estos problemas se pueden traducir en fracasos de programas escolares, agrícolas, de salud, sociales, etc., ya que si no se logra una vía de comunicación común efectiva, en todo sentido, los mensajes no serán comprendidos.

Es preciso recordar al respecto el planteamiento de Basil Bernstein, cuando se refiere a la educación desde una perspectiva socio-lingüística y nos dice que el problema de educabilidad es aún mayor en aquellos casos en que los niños están limitados a un código restringido, como se puede observar en los niños mapuches al iniciarse en el Castellano. Bernstein, afirma que el origen del problema "no sólo se encuentra en el código genético, sino que también en el código de comunicación que ha sido determinado culturalmente (1971:151)".

Es necesario tener en cuenta que, los programas de televisión y de video deben cautelar que, tanto la codificación, como la decodificación de sus mensajes sea efectiva y real.

Entre los programas anexos del PIER se realizaron entre otros, exhibiciones de películas en video que eran comentadas según pautas relacionadas con el tema y de acuerdo con los objetivos de rescatar y fortalecer valores acerca de la cultura y lengua mapuche y no mapuche.

Una primera experiencia llevada a cabo en la escuela unidocente G-292, Dollinco Bajo, a 7 Kms. al noreste de Lautaro, la que esta compuesta por 30 alumnos de los que, aproximadamente un 75% son mapuche, nos demostró que los estudiantes rurales de esa escuela, en una gran mayoría, conocían la televisión por estar ubicados cerca de la ciudad.

El hecho de llegar a una escuela rural, desde "el pueblo", como dicen los habitantes de las zonas rurales, ya constituía un motivo de curiosidad en el sector. Los alumnos de la escuela se vieron muy interesados en ver la película, pero inmediatamente nos encontramos con la primera sorpresa:

Aquellas películas seleccionadas especialmente para los niños no tuvieron la misma aceptación por parte de ellos que las que se habían escogido para los padres, tales como los documentales "Al sur del mundo" y "La tierra en que vivimos".

Los temas de estos documentales, relacionados con el entorno natural del país y la región, en los que se pueden observar aves, animales, insectos, paisajes diversos, con todos los elementos que caracterizan a la

zona en que habitan los niños de la escuela, además de la narración pausada en Castellano, llegaron a interesar a niños y adultos.

Se realizaron permanentes sesiones quincenales de Cine-Video, por un período de diez semanas, según la programación que se fijó con el Director de la Escuela, como actividad extra-programática.

En un comienzo, los programas de niños y adultos se ofrecían separadamente, pero al comprobarse que los niños no se interesaban en programas que se habían seleccionado para ellos, según criterios no rurales y no mapuches, se optó por ofrecer sesiones para niños y adultos, con los temas que parecían tener mayor aceptación general.

Una vez finalizada la película, se comentaban aquellos aspectos que a los niños, o padres les había llamado la atención, a través de una pauta estructurada.

Se pudo comprobar que la motivación y la comunicación lograda a través de temas que, en alguna medida, identifican a las personas con su medio, es más efectiva.

Durante la exhibición de los videos, los niños y sus padres, en forma espontánea, comentaban, en Castellano o en Mapudungun, demostrando especial interés en aquellas escenas en que aparecían flores, animales, o imágenes que les eran familiares.

Debe hacerse notar que, los comentarios realizados después de cada sesión, son el testimonio de varias evidencias lingüística-culturales

que se presentan en esa comunidad, que van a servir para conocer más ese sector.

Con esta experiencia, es preciso tener presente que el entorno ecológico, la Cosmovisión de los niños, adultos y ancianos mapuches y no mapuches, sus costumbres, tradiciones, anhelos y respeto de ellas, deben prevalecer, en cualquier intento relacionado con comunicación visual.

Refiriéndose a la ciencia moderna, incluyendo a la ecología, Arnheim, nos dice que se ha demostrado, que son ciertas formas generales, o impulsos los que nos llevan a entender que, "todo hecho individual adquiere significado sólo cuando es visto en términos de todo sistema". (Andrew, 1978).

Arnheim observa una estrecha relación entre el mundo y la mente, reconociendo que los sentidos del hombre y su cerebro, moldean el mundo.

Al respecto y considerando las experiencias directas en los sectores rurales, se estima recomendable cautelar que, cual sea el medio visual que se utilice con fines didácticos, debe atender a exigencias mínimas que estén de acuerdo con las realidades propias de sus destinatarios y sus correspondientes pautas culturales.

Si bien los términos Cine, Televisión, Video, varían en cuanto a forma y técnicas de realización y producción, en el fondo mantienen características comunes que nos pueden permitir hacer abstracción de las diferencias, para efectos de este análisis.

Hugo Musterberg, al analizar la historia del cine, se preocupa en especial por el espectador dentro del "arco de la comunicación", más que de la realización cinematográfica. Desde el punto de vista de la educación, este planteamiento coincide, en alguna medida, con los enfoques educativos modernos, que centran el interés en el alumno y no en el profesor.

Para Musterberg, el cine "es el arte de la mente, como la música es del oído y la pintura es del ojo". (Andrew, 1978).

Según este autor, el cine no es un mero canal de transmisión para una pieza teatral, ni un canal de transmisión para la experiencia estética del mundo natural, sino que afirma que, a través de la imagen visual la realidad se transforma en objeto de imaginación.

Entendiendo de esta forma, el cine no existiría en el celuloide, ni siquiera en la pantalla, sino "en la mente que lo activa, confiriendo movimiento, atención, memoria, imaginación y emoción a una serie muerta de sombras". (Andrew, 1978).

Arnheim, por su parte al referirse al arte cinematográfico afirma que éste "el uso conciente, no de algo que esta en el mundo", como los amigos, las piedras, los gestos, etc. sino "un proceso que utilizamos para reproducir el mundo" (Andrew, 1978).

Basado en la Psicología Gestáltica, no dice que: "Todo medio expresivo -cuando es usado para propósitos artísticos- distrae la atención del objeto que el medio transporta y la enfoca en las características del medio mismo".

Ante la posibilidad de crear y organizar las imágenes visuales con fines educativos, nos encontramos frente a la situación de que el artista, o quien se ha propuesto usar el video, tendría todas las herramientas para manipular el lenguaje simbólico que se ha de transmitir. Esto lo obliga a aprender a organizar el material físico para que reluzca su idea o su visión, por lo que según Arnheim "debe estudiar el medio con diligencia, para poder trasladar con éxito su percepción del mundo a los códigos apropiados de su medio (Andrew, 1978).

En la segunda experiencia, se ofreció un programa de videos alusivos a la cultura mapuche y la vida rural, entre los que se incluía una ceremonia de iniciación de una machi. Esta ceremonia se grabó en Puerto Domínguez, cerca de la ciudad de Temuco (zona costera), con la asesoría de la antropóloga de la Universidad de la Frontera, Sra. Aracely Caro, y con la autorización de la comunidad para esta realización.

Los videos fueron presentados en la Escuela G-296, San Luis de Roblería, ubicada a 12 Kms. de Lautaro en un sector conformado por comunidades mapuches en su mayoría.

Debe destacarse que hubo marcado interés en seguir los pasos de la ceremonia de iniciación de machi, y en observar cuidadosamente todos los detalles de ésta.

En esta ocasión había total silencio, no se escucharon comentarios, sino después de finalizada la presentación. Estos comentarios pueden resumirse en los siguientes puntos:

1) Se percibió que los padres, niños y abuelos mapuches y no mapuches se interesaban en el video, a pesar de no haber tenido contacto anterior con este medio audiovisual.

2) Se pudo constatar a través de sus gestos, actitudes y comentarios, que los observadores de estos videos sienten orgullo por sus costumbres, tradiciones, y condición étnica, en respuesta a la actitud y motivación favorable demostrada antes y durante la presentación de estas series de video.

3) Se manifestaron favorables a promover la realización de registros visuales de sus costumbres y tradiciones, a través de lo cual piensan que es posible facilitar la conservación, el rescate y la valoración de la lengua y cultura mapuche.

4) Algunos mapuches que habían vivido en Santiago y otras ciudades, dieron a conocer que, a pesar de haber visto televisión nunca habían tenido la oportunidad de ver, a través de la pantalla de un televisor, temas relacionados con su cultura y lengua.

5) Se hicieron comentarios sobre la ceremonia mostrada en el video de iniciación de machi y otros, llegándose a discutir temas relacionados con diversas costumbres y ceremonias celebradas en los lugares que ellos habitan.

6) Los ancianos de la comunidad manifestaron la trascendencia que este medio ofrece para compartir con las futuras generaciones, sus tradiciones culturales, especialmente aquellos que *habitan en sectores*

urbanos o semi-urbanos.

## LA EDUCACION Y EL USO DE COMUNICACION VISUAL EN AREAS RURALES MAPUCHES

Se hace indispensable reflexionar frente a los efectos que podría causar la televisión y los programas de video, con todas sus ventajas y desventajas los que estan irrumpiendo, o en vías de irrumpir en los hogares rurales, como resultado de la electrificación en la IX Región, en este caso particular de análisis. Este hecho, además de las necesidades de intensificar el uso del video como medio de apoyo audiovisual educativo, deben ser tomados en cuenta con respecto a los efectos negativos que pudiesen tener si son enfocados inadecuadamente.

Es así como la escuela, al verse frente a la posibilidad de utilizar estos medios, debe preocuparse de seleccionar adecuadamente el material visual que van a ver sus alumnos, ya sea con fines educativos, didácticos. Por otra parte, el material que se elabore tomando como tema la cultura y lengua mapuche, en este caso debería considerar aquellos aspectos que tengan estrecha vinculación con la visión de mundo de sus destinatarios.

No basta con hacer meros registros de imágenes, sino que se requerirá que los mapuches elaboren videos que salgan desde ellos, con sus propios signos y sus correspondientes significados que el Cine, a través del video puede expresar.

Las comunidades mapuches, con más o menos problemas, lejos de haber superado etapas socio-culturales propias de su condición interétnica, están recibiendo constantemente estímulos de la mayoría global chilena, que no siempre han surgido como respuestas a sus inquietudes. Un ejemplo preocupante es el de la influencia de la televisión, difundida a todo el país con programaciones destinadas a todo público, a lo largo de él. Este hecho, si no se cautela adecuadamente, puede llegar a constituirse en un elemento más, que estaría fomentando la pérdida de identidad de la etnia mapuche.

Con todo lo expuesto, se hace cada vez más urgente, la producción de programas educativos en video, que estén orientados a fortalecer, en forma sostenida, una actitud favorable hacia la armónica coexistencia de las lenguas y culturas mapuche y no mapuche, y hacia la preservación y difusión de éstas.

Si se acepta el planteamiento que presenta la mente como procesadora de los estímulos verbales y visuales, es preciso reconocer la importancia que se han asignado frente a esto los hemisferios del cerebro. Los tipos de procesamiento de los hemisferios izquierdo y derecho, no son los mismos. Mientras el hemisferio izquierdo cumple una función analítica, lineal y secuencial, siendo eficiente en procesar la información verbal para codificar y decodificar el habla, el hemisferio derecho está relacionado con el trabajo de síntesis. Se ha especializado en combinar las partes para crear un todo. Se compara con un caleidoscopio en donde se combinan las partes simultáneamente, para crear una rica variedad de modelos.

Siguiendo a Linda Verlee Williams, (1986), ambos hemisferios están involucrados en procesos cognitivos superiores. Y la información puede ser procesada ya sea verbal o visualmente. Así ambos hemisferios, aunque diferentes, representan formas complementarias de procesamiento.

De esta forma, podemos comprobar que las técnicas educativas han centrado su quehacer en el desarrollo del hemisferio izquierdo, usando, casi exclusivamente palabras y números, en un mundo de símbolos y abstracciones.

Así, aquellos estudiantes que tienen menos condiciones para los procesos verbales, se les exige aprender de una forma que les es innecesariamente difícil, siendo incapaces de funcionar con todas sus potencialidades.

Si a todos estos inconvenientes les agregamos la condición de bilingües cual es la situación de un considerable número de alumnos rurales mapuches, podemos darnos cuenta que, aunque tengan como lengua materna el Mapudungun, les enseñan a leer y escribir en Castellano, sin ningún tratamiento especial que se ocupe del Castellano como segunda lengua. Podemos apreciar entonces, que la necesidad de readecuar los enfoques metodológicos en cuanto a la educación, en general y en particular, es cada vez más urgente.

Köhler, por su parte (Andrew, 1978:47), construyó teorías de la percepción, basadas en las propiedades físicas del movimiento electrónico y celular que supuso debían ocurrir en los centros nerviosos.

"El diseño físico del cerebro, en otras palabras, exige que pensemos en términos de equilibrio, simetría, contraste, etc." El mundo y la mente, se perciben mutuamente relacionados, "en donde los sentidos del hombre y su cerebro lo moldean absolutamente". (Andrew, 1978:47).

Por su parte Einstein entendía la experiencia de ver como una actividad egocéntrica. El espectador adoptó las imágenes de la pantalla, como si corporizaran su propia experiencia precognoscitiva.

En los niños de dos a siete años Piaget también, encontró la predominancia del símbolo-sentido como una operación organizativa. Estos símbolos son altamente icónicos en su naturaleza, es decir, el símbolo emula tanto como sea posible, las características físicas de lo que representan.

Einstein, por su parte, se preocupó de la capacidad del cine para trasladar la sintaxis del lenguaje interior, una sintaxis de imágenes contrastadas y de superposiciones que sólo más tarde fue trasladada y reducida a la lógica del lenguaje hablado. Piaget, a su vez plantea que los niños operan en un mundo de lenguaje interior construido con un collage de imágenes.

Einstein no empleaba el vocabulario de Piaget, pero deseaba que el cine hiciera renacer el lenguaje interior. Su intención era que la fluidez del lenguaje interior fuera activada por el montaje y que construyera un hecho emocionalmente significativo, a través de la yuxtaposición visual.

Con todo lo anterior, se ha tratado de fundamentar, con unas y otras ideas, dejando muchas pendientes, que es necesario promover criterios educativos adecuados para entregar también en forma adecuada, mensajes visuales además de los verbales, que estimulan favorablemente la formación de nuestros alumnos mapuches y no mapuches.

## Conclusiones

Siendo la educación un área de continua revisión y difícil manejo, es preciso detenerse en un aspecto que es urgente y que tiene relación con la educación que se imparte a los niños mapuches y no mapuches de las áreas rurales de la IX Región de Chile, en este caso particular.

Si se escoge la comunicación visual, representada por el cine, a través del video o la televisión, como un medio que facilite el camino hacia el desarrollo rural intercultural, a través de la educación, habría que detenerse a cautelar varios aspectos importantes:

La cosmovisión de nuestros alumnos y padres, es uno de los elementos más determinantes en la orientación y en los objetivos que persigan los materiales de comunicación visual que se pueden utilizar con fines educativos.

De lo anteriormente expuesto, se puede concluir que el cine-video, constituye en esencia un recurso audiovisual que permite registrar, promover y difundir costumbres y tradiciones propias de la cultura y lengua mapuche, que por esta vía, pueden ser dadas a conocer y mantenerse

en bien de su correspondiente fortalecimiento, rescate y valoración.

Por otra parte los registros en video permiten multiplicar valiosas experiencias del ámbito educativo, artístico-cultural, histórico, recreativo, de transferencias de tecnologías apropiadas, y otras en diversas localidades y oportunidades.

Finalmente, se puede apreciar que la imagen del cine a través del video está iniciando su participación en las salas de clases de las áreas rurales de nuestro país, lo que constituye un desafío educativo, artístico y sociocultural, que se debe enfrentar cuidadosamente a fin de facilitar el proceso de aprendizaje-enseñanza, tendientes a mejorar calidad de vida y alcanzar las metas que faciliten el camino al desarrollo rural, a través de la educación respetando el contacto entre mapuches y no mapuches.

**BIBLIOGRAFIA**

1. Andrew, J. Dudley. Las principales teorías cinematográficas. Editorial Gilli, S.A. Barcelona, 1978.
2. Arnes Roy. Film and Reality. Penguin Books Ltd. Harnsondsworth, England, 1974.
3. De la Peña, P. y Gonzáles, L., Plan Integrado de Educación Rural (PIER), 1987.
4. De la Peña, P. y González, L., Informe Primera etapa Plan Integrado de Educación Rural (PIER), 1988.
5. Eco Umberto. La estructura ausente. Introducción a la Semiótica. Ed. Lumen, Barcelona, 1981.
6. Fuglesang Andreas. About Understanding. Dag Hammarskjöld Foundation, Sweden, 1982.
7. Manwell Roger. The film and the public. Hunt, Barnard and Co, Ltd. Great Britain, 1955.
8. Pike Kenneth. With heart and Mind. William B. Eerdmans Publishing Co. California, 1962.
9. Saussure, Ferdinand de. Curso de Lingüística General Losada, Buenos Aires, 1985.
10. Wollen Peter. Signs and Meaniny in the Cinema. Secker and Warburg, England, 1972.
11. Williams Verlee Linda. Teaching for the two-Sided mind. Simon and Schuster, Inc. New York, 1986.

## EL LICEO TECNICO PARTICULAR GUACOLDA Y SU PROYECTO EDUCATIVO

Arnoldo Vidal M.

Ana María Lagos H.

Simón Juanico C.

Ena Ojeda S.

### I. EL PROYECTO EDUCATIVO.

#### **Antecedentes generales.**

El Liceo Técnico Particular Guacolda, ubicado en la localidad de Chol-Chol, pertenece a la Fundación Instituto Indígena, institución con personería jurídica de derecho privado y entidad de beneficencia, creada en el año 1962 por los Obispos de Temuco y Villarrica, cuyo objetivo según los estatutos es "propiciar la Investigación, Educación, Asistencia Social a las comunidades indígenas, en beneficio de su progreso humano y desarrollo económico social".

Dentro de los objetivos específicos de la Fundación Instituto Indígena está el de "conocer, valorar y amar la cultura mapuche", como criterio orientador de la acción. La aplicación de la Educación Liberadora, en la realización de sus actividades, con el objeto de convertir al educando en sujeto no sólo de su propio desarrollo, sino también al servicio del desarrollo de la comunidad.

El Liceo Técnico Particular Guacolda surge en el año 1984 como una forma de dar respuesta a las necesidades educacionales de las jóvenes mapuches de sectores rurales de la IX región. Actualmente, no sólo atiende a niñas mapuches de nuestra región, sino que su radio de acción alcanza a población mapuche de la octava y décima región.

Su objetivo principal actualmente es contribuir al desarrollo personal de la alumna mapuche para que, a través de una formación que considera su cultura, interiorice valores y principios cristianos que le den la posibilidad de elegir su proyecto personal y descubrir su propia identidad.

### **Idea original de la creación del Liceo**

La Fundación Instituto Indígena desarrolló primero la Educación Fundamental (1963-1978) y luego la Educación Básica de Adultos (1979-1983). Como las estadísticas demostraban que la educación básica era bien cubierta por otras instancias educacionales y era en la enseñanza media en donde se producía una fuerte baja, se decidió colaborar en este campo con la creación del Liceo (1984).

Se veía que la educación impartida en el país era inadecuada para la formación de la joven mapuche, por lo cual se propuso una educación que se acercara más a la realidad, a su realidad, que tomara en cuenta la perspectiva mapuche. La idea era fomentar la cultura y la identidad mapuche, que se llegase a la apropiación de la cultura por parte de las jóvenes que no la practican. En definitiva, se buscaba, y se busca, valorar la cultura mapuche.

Desde su creación estaba la idea de que fuese un liceo técnico-profesional que capacitara a las jóvenes para integrarse al mundo laboral, lo que se materializó en el año 1986 con la puesta en funcionamiento de las dos especialidades existentes actualmente: Artesanía Mapuche y Vestuario.

Actualmente, el Liceo se encuentra comprometido con un Proyecto Educativo que pretende ser una alternativa educacional para el Pueblo Mapuche en el nivel Técnico-Profesional. Dicho Proyecto tiene tres pilares fundamentales: Cultura Mapuche, Evangelización y Sociedad Global.

En el presente año se ha comenzado a implementar una metodología que intenta tomar en cuenta la realidad social y cultural de la alumna. Con ello se intenta remediar o superar las carencias del sistema educativo tradicional, por lo que constituye un desafío frente a la sociedad mayor y al sistema educacional chileno.

Este proyecto incluye, además, la enseñanza de la Lengua Mapuche (asignatura obligatoria) e incluso visualiza la posibilidad de una enseñanza trilingüe, una enseñanza de tres lenguas desde una perspectiva cultural.

### **Hogar Femenino *Luz Clara***

El Liceo Guacolda dispone de las dependencias del Hogar Femenino "Luz Clara", que alberga durante el período escolar a la totalidad de las alumnas del establecimiento, las que debido a lo distante de sus hogares deben permanecer en calidad de internas.

Aproximadamente el 60% de las alumnas viaja semanalmente a sus hogares; el resto lo hace en forma esporádica (sólo en feriados con fin de semana largo o vacaciones de invierno).

Es una preocupación constante del personal el proporcionar a las alumnas un ambiente familiar grato, que responda a las necesidades afectivas de éstas, considerando las características del grupo familiar del cual provienen. Para tal efecto, se realizan actividades recreativas, deportivas y culturales que favorezcan las buenas relaciones y sana convivencia entre ellas y el personal, las cuales se llevan a cabo especialmente los fines de semana con proyección de videos, películas, competencias deportivas, etc. , contándose con la infraestructura e implementación adecuada para el desarrollo de dichas actividades.

Cabe señalar que dentro del personal se cuenta con profesionales-docentes que realizan la labor de Inspectoría, por lo que colaboran con la educación formal e informal de las alumnas, manteniendo con ello una relación más estrecha y de mayor confianza, creando un ambiente adecuado para el buen desarrollo personal de las mismas.

Además, se cuenta con un profesional Asistente Social cuya labor se centra en particular en la labor educativa a través de la orientación de las alumnas en el plano afectivo y de adaptación al Liceo-Hogar, preocupándose por los diversos problemas que presentan continuamente: salud, de tipo económico, familiares, etc.

## Capacitación y formación de profesores

La Institución patrocinadora del Liceo e impulsora del Proyecto Educativo se ha preocupado permanentemente por vincular al personal docente y administrativo del Liceo con sus principios orientadores. Además, se ha proporcionado la formación y capacitación de éste a través de la participación de los docentes en jornadas, cursos y seminarios sobre distintos temas relacionados con la educación. Fuera de ello, ha buscado el apoyo de especialistas en la línea de la cultura y lengua mapuche y, en general, para la atención de las distintas necesidades del alumnado.

## Logros y dificultades

Los logros pueden visualizarse en dos ámbitos: en el formal y en el sustantivo. En el primero está la creciente demanda de matrícula por parte de la población mapuche. El número de alumnas matriculadas, que en los inicios del Liceo (1984) fue de 45, ha aumentado a una cifra de 232 alumnas (1989), lo que significa un aumento del 80% y que refleja la aceptación de la educación impartida por el Liceo por parte de las familias mapuches. En lo sustantivo: la experiencia de la organización interna del Liceo ha significado la puesta en marcha de un Proyecto innovador en lo que concierne a la educación formal de la población escolar indígena, en este caso mapuches. Esto ha implicado: la implementación de una infraestructura; el estudio y adaptación de los planes y programas oficiales; la capacitación y formación del personal; el planeamiento de investigaciones científicas; la atención de las necesidades psicológicas y sociales de las alumnas; los contactos con las familias y, en definitiva, la búsqueda de la inserción del establecimiento en el sistema educacional técnico-profesional.

Entre las principales dificultades se cuentan: la conformación del Equipo de trabajo que asuma el Proyecto Educativo en su doble vertiente: la doctrinal y la cultural; enfrentar la creencia que proyectos de este tipo van a dejar al mapuche al margen del progreso científico y tecnológico cuando se habla y se trata de conservar la cultura. Otra dificultad proviene de la falta de participación de las familias en el trabajo del Liceo dada la dispersión geográfica en que ellas viven y su situación económica; cuando se logra la participación es a costa del esfuerzo y sacrificio de las propias familias.

## Requerimientos

Ellos son de todo tipo:

- Mantención y ampliación de la asesoría de profesionales interdisciplinarios que puedan realizar un trabajo de sistematización, un trabajo científico de apoyo.
- Profundizar el trabajo con las familias.
- Definir, desde el mismo personal docente, el perfil del profesional que debería desarrollar esta alternativa educacional.
- Implementación de equipos para la enseñanza de las lenguas y de los contenidos educativos en general. Adquisición de libros relativos a la cultura mapuche y a los conocimientos científicos actualizados.
- Búsqueda del reconocimiento y apoyo de la experiencia educativa por parte de las autoridades educacionales.

## II. LAS ESPECIALIDADES

### Especialidad de artesanía mapuche

La especialidad de Artesanía Mapuche surgió en el Liceo en el año 1986 por sugerencia de las alumnas por estudiar una carrera técnica que reuniera aspectos culturales que irían en beneficio del patrimonio tradicional y contribuir a elevar el estándar de vida, transformando la naturaleza en elementos necesarios para la vida en el hogar y para la demanda comercial de la sociedad global.

La formulación y elaboración del programa de Artesanía Mapuche ha permitido que la niña estudiante pudiera desarrollar sus habilidades innatas en la creación y elaboración de formas artesanales tradicionales mapuches.

Mediante el trabajo artesanal del taller del Liceo la adolescente investiga, aprende, recuerda y practica técnicas artesanales en arcilla, lana de oveja y tejido de cestería.

El trabajo artesanal del Liceo reúne las condiciones necesarias para realizar una labor con características propias de la artesanía, es decir, es un trabajo comunitario, organizado, colectivo y de transmisión generacional. En una primera etapa, desde el año 1986 a 1988, la especialidad se impartía desde el Tercer año medio con asignaturas complementarias como diseño aplicado, tecnología de los materiales, administración, cooperativismo, ética profesional y otras básicas como matemáticas, castellano, historia, educación física. La alumna cursaba su especialidad en dos años, egresaba y realizaba su práctica profesional con

un total de 720 horas.

A partir de ese año, y después de hacer una evaluación del programa anterior, se concluyó que el programa de Artesanía debía impartirse desde Segundo a Cuarto año de enseñanza Media, siendo el primer año exploratorio, es decir, un año en que se le permite a la alumna conocer la especialidad con el fin de que ellas elijan, según sus habilidades, la carrera técnica a seguir.

Cabe señalar que todas las asignaturas de estudio de la alumna se imparten en el Liceo con objetivos y contenidos formulados según la realidad del establecimiento y pensando en formar un buen profesional técnico de nivel medio. Específicamente, el programa de estudio de la especialidad de Artesanía está enfocado en un 80% práctico, puesto que es fundamental el ejercicio de las materias con el fin de que la alumna adquiera rapidez en la elaboración de una determinada técnica.

Las materias del Plan de estudio están desarrolladas en forma secuencial, en donde toda la técnica se inicia con la búsqueda y transformación de la materia prima hasta la elaboración artesanal de una prenda u objeto.

La enseñanza de las artesanías reúne dos grandes aspectos: el trabajo individual y el trabajo colectivo o grupal.

La individualidad es un factor importante en el trabajo de la alumna ya que en el desarrollo de la actividad está presente la creatividad, que es el ingenio, la expresividad con que la niña da origen a un objeto o

prenda con una función decorativa o funcional.

La función expresiva formal es uno de los aspectos que está siempre presente en el trabajo artesanal. La estudiante mapuche por naturaleza actúa con mucha creatividad, expresividad y con mucho respeto hacia todo aquello que realiza con las manos y que proviene de la naturaleza. El trabajo artesanal es una labor colectiva que reúne a un grupo de personas realizando una misma actividad.

La metodología de trabajo utilizada en el taller debe crear un clima de respeto y dignidad, en donde toda actividad debe ser cuidadosamente planeada, ya que no basta con que la joven produzca, sino que es necesario desarrollar la facultad de pensar creadoramente. Los sistemas metodológicos deben surgir de la estudiante, es decir, considerando los intereses, aptitudes y, lo más importante, la cultura a la cual pertenece la niña.

Las clases de artesanía, sistemáticas y de talleres prácticos, son variados, espontáneos, creativos, libres pero responsables, en donde el quehacer productivo se desarrolla en una constante búsqueda, intercambio de experiencias, transmisión de técnicas y el profesor pasa a ser un miembro más de la clase.

Han sido muchos los logros y las dificultades en el taller de artesanía, pero cualquiera sea lo positivo o negativo que parezca ha contribuido a mejorar el trabajo de la alumna. Dentro de las dificultades presentadas está la carencia de una buena implementación, pero que con el tiempo se ha ido superando; el poco interés de la adolescente mapuche por

**El Liceo Técnico... A. Vidal; A. M. Ojeda; Simón Juanico; E. Ojeda**

estudiar una carrera que le era familiar; la lenta producción por falta de materia prima adecuada.

A pesar de las dificultades presentadas, también han existido muchos logros, entre los cuales tenemos: la valoración de una actividad que forma parte de una tradición; el interés de la egresada por trabajar en su especialidad; la motivación, el respeto con que la alumna maneja el material y las herramientas de trabajo.

Por último, se debe señalar que el establecimiento pretende, con la creación de la especialidad de Artesanía Mapuche, contribuir a satisfacer uno de los principales objetivos de la institución a la cual pertenece el Liceo, que es amar la cultura mapuche y fomentar la identidad de la niña adolescente.

### **Especialidad de vestuario**

La especialidad de vestuario fue creada por iniciativa de los padres y las estudiantes en el año 1986. Anteriormente estaba presente en los programas de Educación de Adultos.

Actualmente, la especialidad se imparte de Primero a Cuarto año de enseñanza media, siendo el Primer año exploratorio. A través de ella la alumna se capacita para elaborar, diseñar y confeccionar diferentes prendas de vestir.

Finalizada su práctica (720 horas cronológicas) y aprobado el respectivo informe, la alumna obtiene el Título de Técnico en la Especialidad de Vestuario con mención en Moda Adulto o Infantil.

Al derivar el Liceo como técnico-profesional en el año 1986, la especialidad comenzó a funcionar con programas aprobados por un Ministerio de Educación, con implementación suficiente para orientar a las alumnas y entregarles técnicas básicas que le permitan una formación profesional.

Se dice que el mapuche es lento en el aprendizaje y no tiene habilidades; generalmente proyectan esa imagen por el desconocimiento de las cosas debido al medio que les rodea.

En estos años se ha podido probar que las alumnas mapuches una vez que conocen y se han familiarizado con el material de trabajo son creativas y desarrollan sus habilidades, llegando a dominar técnicas adecuadas en las diferentes actividades que realizan, terminan sus trabajos con prolijidad, obtienen altas calificaciones y están en igualdad de condiciones con las alumnas no mapuches.

Dentro de la especialidad realizan trabajos en grupo como una forma de compartir conocimientos adquiridos y mantener la solidaridad, valor muy propio de la cultura.

Uno de los principales objetivos es lograr que la alumna, a pesar de introducir o incorporar elementos de la cultura occidental, totalmente ajenos a la suya, no pierda su propia identidad.

Entre las dificultades que se presentan en el trabajo de aula (taller) está el desconocimiento total de útiles y herramientas usadas en la especialidad; algunas conocen la máquina de coser a mano pero no su uso y

manejo. También hay que considerar, como otro aspecto que dificulta el aprendizaje, la falta de confianza (temor a consultar).

Otras de las grandes dificultades es el problema económico, por ser la especialidad de costos muy elevados, las alumnas no cuentan con los medios suficientes para adquirir el material de trabajo de acuerdo al plan de estudios.

Existe otro grupo de alumnas que por imposición de sus padres se integran a la especialidad, puesto que ellos la consideran rentable a futuro; con ellas hay que trabajar mucho más en el aspecto motivación para lograr interesarlas en el trabajo a desarrollar. Con respecto a los logros obtenidos, las alumnas alcanzan los conocimientos para enfrentarse al mundo laboral, siendo contratadas varias de ellas en los mismos lugares de práctica, rompiendo con los prejuicios de la raza o el grupo étnico e incorporándose de lleno a la sociedad nacional.

Con la nueva metodología, el sistema de talleres ha favorecido a las alumnas, les brinda la posibilidad de expresarse en forma más libre, espontánea y creativa; se han interrelacionado algunas asignaturas para facilitar el aprendizaje de las alumnas.

Como objetivo que se pretende o intenta lograr a futuro está la posibilidad de introducir a la especialidad de Vestuario algunos elementos mapuches, buscando un acercamiento más profundo con la cultura. De esta manera se pretende proponer programas diferenciados y propiciar la creatividad incorporando y creando vestimenta con características mapuches.

### III. ENSEÑANZA DE LA LENGUA MAPUCHE

A la enseñanza del *mapudungun* o lengua mapuche no siempre se le dio la importancia debida desde el comienzo de la Unidad Educativa, siendo su enseñanza notoriamente elemental y esporádica; fue una asignatura optativa frente al programa sistemático oficial. Al iniciarse como liceo en 1984, no hubo enseñanza del *mapudungun* en sus aulas. En los años siguientes (1985-87) se enseñó la lengua mapuche, pero teniendo como base el castellano, y a través de un contacto afectivo entre docentes y educandos. Con todo, durante el año lectivo de 1988, el uso oral de la lengua frente a las alumnas se realiza con mayor amplitud. Se hacen más notorias las inquietudes y las preocupaciones de las niñas, concerniente a lo que es el *mapudungun* y la cultura mapuche. Muchas se acercan espontáneamente a los profesores de lengua mapuche a inquirir sobre su propia lengua y cultura.

Así, el Instituto Indígena, a través del Liceo Guacolda, ha impulsado constantemente los planes y programas más adecuados en favor de las niñas mapuches y, por ende, a su propia etnia, buscando un camino que le permita "conocer, valorar y amar la cultura mapuche".

El *mapudungun*, lengua propia del pueblo mapuche, de una de las minorías étnicas nacionales, como sistema lingüístico se ubica en el mismo plano que todas las lenguas del universo, con derecho y obligación de ser conservada, protegida y cultivada por parte de sus habitantes.

## Objetivos generales de la Asignatura de Lengua Mapuche

Los objetivos fundamentales del mapudungun del Liceo Guacolda los podemos sintetizar en los siguientes aspectos puntuales:

1. Procurar que a través del aprendizaje de la lengua por parte de las jóvenes mapuches se contribuya a la conservación de la misma.
2. Que las estudiantes aprendan su lengua según su condición socio-lingüística de entrada.
3. Que la enseñanza permita un conocimiento y valoración profunda de la cultura mapuche.
4. Que, al término del proceso enseñanza-aprendizaje, puedan desarrollar el rol de transmisores de su cultura, de su lengua, y ser difusoras de éstas para la conservación de su etnia.
5. Que las estudiantes sean capaces de mejorar su competencia lingüística en mapudungun y que propendan a su escritura y la utilicen con propósitos estético-culturales: danza, poesía, cuento, diálogo y literatura en general.
6. Sustraer de la marginalidad al pueblo mapuche.
7. Fomentar la activa participación del mapuche en la vida cívica y desarrollo del país.
8. Poner en práctica lo que dijeron los Obispos de América Latina en Medellín (Colombia): "La promoción humana ha de ser la línea de nuestra acción en favor del pobre, de manera que respetemos su dignidad personal y le enseñamos a ayudarse a sí mismo".

A contar de 1988, ante una atenta observación y un diagnóstico aplicado a las alumnas sobre la conducta socio-lingüística de entrada de las niñas de primer año de enseñanza media, con la valiosa asesoría de la Dra.

Teresa Durán y la Licenciada Nelly Ramos, se llegó a la conclusión que era indispensable separar a las alumnas a lo menos en tres grupos, ofreciéndose una atención diferenciada:

- a). Las que poseen la competencia mapudungun-castellano.
- b). Las que poseen la competencia lingüística en castellano, pero que sólo entienden el mapudungun y no lo pueden usar fonéticamente para comunicarse.
- c). Las que sólo poseen la competencia lingüística para comunicarse en castellano y no entienden ni hablan el mapudungun.

Estos tres grupos son un reflejo socio-cultural del pueblo mapuche actual; producto, en parte, del sistema de educación nacional urbanizante impuesto a todo nivel con desconocimiento de las realidades regionales y muy particularmente de las minorías étnicas.

El programa de estudio de Lengua Mapuche cuenta con dos horas semanales para cada curso: una hora sistemática y una hora de taller personalizado. Las que se manejan en mapudungun van profundizando, cada vez más, su propia cultura y demostrando gran interés, no sólo en la lectura, en el aspecto fonético de la lengua, sino también en la literatura mapuche: cuentos, leyendas, mitos, etc., sin dejar de lado las costumbres y la historia autóctona. Ello se manifiesta en el diálogo con los docentes y entre las mismas. Entre aquellas que entienden el mapudungun, o no entienden ni tampoco lo hablan, se cuenta una escasa minoría que demuestra una actitud de rechazo a la lengua mapuche en un comienzo. Afortunadamente esto desaparece con el paso de los años, es decir, en los cursos superiores.

En el aspecto metodológico de la asignatura: las alumnas trabajan libremente, cada cual de acuerdo a su propia capacidad, sin presión de profesores ni de normas tradicionales que restringen su aprendizaje. Las niñas trabajan con guías previamente confeccionadas por los docentes, conforme a textos por niveles, libros de consulta y al programa de estudios vigente.

A las hablantes en mapudungun las hemos podido observar, a este respecto, trabajar con mucho entusiasmo e interés, demostrando mucha más responsabilidad como persona. Incluso muchas de ellas albergan la esperanza de convertirse algún día en profesoras de mapudungun. Así les han manifestado a sus profesores, averiguando cómo podrían llegar a esa meta. Estas alumnas dialogan oralmente en mapudungun sobre temas de cultura mapuche con los profesores de la asignatura y entre ellas, muy abiertamente en el aula, y esporádicamente en los pasillos del establecimiento.

En relación a las alumnas no hablantes también podemos detectar su mayor entusiasmo e interés; las hemos visto haciendo numerosas consultas a los profesores de mapudungun, ya en el aula, ya en los pasillos, sobre temas y terminologías mapuches.

Una de las características fundamentales de las niñas mapuches es la unidad. Se percibe en el ambiente escolar más comprensión, más alegría y mucha solidaridad. La responsabilidad se asume con entusiasmo y con libertad gracias a la implementación de la metodología de enseñanza personalizada.

## Logros obtenidos en la asignatura de lengua mapuche

1. Las reacciones positivas de las niñas, frente a su conocimiento y deseo de mostrar su cultura, se constata en su rendimiento. Durante el primer semestre del año en curso hubo un promedio general de 6,4 en relación al promedio de igual período del año pasado que fue de un 6,1.

2. Mayor sensibilidad y comprensión por la lengua mapuche.

3. Un conocimiento más a fondo de la cultura y los problemas mapuches.

4. En tanto amplían su conocimiento sobre la propia cultura, se sienten más comprometidas con ella, la respetan y la valoran cada vez más, Ello se reflejó claramente durante la celebración de la Semana Cultural Mapuche en el establecimiento un tiempo atrás.

## Dificultades

1. Las no hablantes en "mapudungun" presentan la mayor dificultad en el aprendizaje. Siendo monolingües en castellano les es difícil aprender el mapudungun como segunda lengua. Lo lamentable es que las no hablantes constituyen la mayoría de las niñas.

2. Las influencias sociolingüísticas y socioculturales de la sociedad mayor que impiden desarrollar con nitidez la propia lengua.

3. Carencia de un método adecuado, por no estar estandarizada la escritura, por carecer de un alfabeto único mapuche. Cada profesor busca un método propio para ello.

4. La carencia de un laboratorio de lenguas, por el momento, lleva a que el profesor, en el aspecto técnico, recurra a sus propias cuerdas vocales para impartir enseñanza fonética de la lengua.

5. Carencia de equilibrio entre las dos culturas lingüísticas.

### **Proyecciones en la enseñanza de la lengua mapuche.**

1. El recuperar la lengua se valorará conforme a su dimensión.

2. Esperamos que de este Liceo broten las investigaciones auténticamente mapuches para rescatar y recuperar la historia y tradiciones autóctonas. Esto es, desarrollar la propia cultura.

3. Demostrar la capacidad de analizar su propia realidad.

4. Que las alumnas lleguen a ser monitoras de su propia lengua con proyecciones laborales hacia la comunidad mapuche.

Reflexionando un poco debemos comprender que el funcionamiento del Liceo implica un demanda de trabajo a todo nivel, elevada y exigente en relación al desarrollo de la lengua mapuche, porque trata de ser una experiencia pionera en la construcción de una alternativa educacional para el pueblo mapuche. Con todo, el interés que las propias alumnas vayan manifestando en la experiencia, para nosotros será una señal inequívoca que responde a una necesidad profunda y vital.

**PROGRAMA DE FORMACION DE PROFESORES ESPECIALISTAS  
EN EDUCACION RURAL**

**Fernando Burrows G.**

**P. Universidad Católica de Chile**

**Sede Regional de Villarrica**

**Antecedentes**

Desde el año 1979 la Sede Villarrica y la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, ejecutan un Proyecto de Desarrollo Socio-Educativo de Comunidades Mapuches (PEDRI-CHILE) inicialmente inserto en el Proyecto Especial de Educación de Adultos y Desarrollo Rural Integrado que ejecutara la O.E.A. con la participación de varios países de América Latina.

Este Proyecto se ha orientado fundamentalmente a contribuir, desde el sector educación, al desarrollo de comunidades rurales de concentración mapuche, teniendo como principios orientadores de su acción:

a) *El desarrollo rural, un proceso integrado*: El desarrollo de las comunidades rurales mapuches, se inscribe en el contexto del Desarrollo Rural Integrado, un proceso que se caracteriza por ser de carácter "socio-económico, político y cultural". "Este proceso se realiza a través de la participación consciente y crítica de las poblaciones de zonas rurales en el análisis de sus problemas, de sus necesidades y de sus intereses: en el planteamiento de soluciones, en las decisiones y en la educación para

transformar su situación y superar los problemas de su comunidad, dentro del contexto global de la sociedad. Así concebido, el desarrollo rural integrado implica, entre otros aspectos:

- La preservación y creación de los valores socio-culturales.
- La modificación de las estructuras que propician la marginación de las poblaciones rurales.
- La movilización y organización de recursos propios de la comunidad, y
- La acción conjunta de los diferentes sectores institucionales que actúan en el medio rural".<sup>1</sup>

b) *La educación rural, un proceso permanente centrado en el hombre y componente de desarrollo rural.* La educación "se hace real en virtud de la realidad humana" ,<sup>2</sup> ella parte y termina en el hombre, existe en tanto existe el hombre y se desarrolla para el hombre, un ser que durante toda su vida es perfectible con potencialidad de crecimiento en humanidad. En esta perspectiva se plantea lo educativo desde la realidad concreta del hombre situado en un contexto social históricamente dado y con una multiplicidad de relaciones dinámicas .<sup>3</sup>

---

1.-UNESCO: "Metodología de la Planificación de la Educación para el Desarrollo Rural Integrado de Zonas Rurales". Boletín de Educación N°s 23-24 de 1978, de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe Santiago de Chile, 1978.

2.- López, S. y Sánchez, E.: "Antropología Filosófica y Educación: Su interrelación y condicionamiento" Anales de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile N° 11, Santiago de Chile 1979.

3.- Cfr. Sarubbi, Mario: "Educación Permanente" en Revista Educación O.E.A. N°s 75-77, Washington, 1978.

En virtud de lo anterior la educación se entiende y cobra real sentido en la medida que se inserta en un proyecto global de desarrollo de los sectores rurales. Aislada, carente de conexiones orgánicas con los demás sectores de la organización social y sin objetivos y acciones comunes e integrados, no pasa de ser un gasto y una actividad generadora de falsas expectativas y de frustraciones y de una actitud de desconfianza del hombre y su comunidad respecto al aporte que los procesos educativos puedan hacer a su desarrollo .<sup>4</sup>

c) *La participación y la consideración de la cultura, elementos básicos en un proceso de desarrollo de comunidades mapuches:* Todo hombre y cada comunidad son los principales actores de su crecimiento. El desarrollo no es un bien que se da, se dispensa, se otorga o se transfiere, sino es un proceso que se da al interior de cada hombre y cada comunidad en vistas a lograr la plena actualización de todas sus potencialidades "sólo el hombre mismo puede liberarse y o desarrollarse. No puede ser liberado o desarrollado por otro".<sup>5</sup>

Además el hombre se desarrolla en un contexto cultural determinado que lo condiciona y a la vez lo potencia. Esta implica una "revolución de las actitudes hacia lo mapuche y una búsqueda de las formas concretas de la cooperación con ellos, no como sujetos de cambio dirigido desde fuera, sino en términos de un desarrollo integral", esto significa considerar a la sociedad mapuche no como un grupo de individuos

4.- Burrows, Fernando: "Desarrollo Rural y Educación No Formal de Adultos" Ponencia presentada en el Seminario Iberoamericano sobre modalidades no formales en Educación de Adultos, Barcelona 1981.

5.- Nyerere, Julius: Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos y Desarrollo Dar e Salaam, Tanzania junio 21-25 de 1976.

ignorantes a quienes hay que explicar cosas, a quienes hay que ayudar a transformarse en chilenos, sino como una realidad viva y concreta que tiene su propia forma de existencia. El punto concreto de partida consiste justamente en esta forma de existencia propia. Los cambios propuestos hasta ahora no consideraban la organización social de los mapuches, sus sistemas de valores y modos de vida; sólo eran definidos en términos de objetividad necesarios de la sociedad global, sin preocuparse mucho por su factibilidad".<sup>6</sup>

Las estrategias utilizadas han sido las siguientes:

a) *Coordinación e integración de esfuerzos que permitan un aprovechamiento óptimo de las fuerzas o energías internas y externas a la comunidad:* "El concepto y las características de un proceso de desarrollo, necesariamente concluyen en la convicción de que el desarrollo socio-educativo se obtiene por el aprovechamiento de los recursos -ya sean humanos, materiales y/o financieros- que existen real o potencialmente, fuera de cada comunidad o que forman parte de ella. Son los recursos externos o internos, urbano o rurales, de carácter estatal o privado, procedentes de diversos sectores de producción o de servicios. Un aprovechamiento 'óptimo' de cada uno de ellos alude a la adopción de criterios de oportunidad, duración y lugar que la situación precisa para una mayor eficiencia".<sup>7</sup>

---

6.- Stuchlick, Milan: Rasgos de la Sociedad Contemporánea Mapuche, Ediciones Nueva Universidad, 1974 págs. 87 y 88.

7.- PEDRI-CHILE: IIº Informe de Avance, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago 1980 pág. 16.

b) *El profesor y la escuela rural, agentes del desarrollo de comunidades mapuches*: Por la importancia que la escuela tiene en la comunidad rural y por la imagen que tiene esta última del profesor, la educación está en condiciones de asumir un significativo papel en la animación y orientación de los procesos de desarrollo de esos sectores.

La escuela es, en un número considerable de casos, la única institución que está presente en forma permanente en la vida de la comunidad rural y en ella la mayoría de los campesinos ha estado vinculado como alumno o como padre. Esta vinculación constituye, para muchas comunidades, la única experiencia de participación institucional.

El profesor rural, por otra parte, generalmente es la persona que en la comunidad ha alcanzado un nivel más alto de estudios que lo lleva a ser reconocido por ella como autoridad.

Es así como la escuela y el educador pueden constituirse en eficientes agentes potenciadores del desarrollo de la comunidad rural y fortalecedores de una vinculación orgánica del hombre y la comunidad mapuche con la realidad general del país.

El componente eje del Proyecto mencionado lo constituyó el conjunto de acciones educativas que deberían beneficiar a la población de las comunidades incorporadas a él.

El aspecto medular de esta línea de acción lo definió la participación de la población, de tal modo de favorecer que cada comunidad llegase a ser "el eje fundamental de su propio desarrollo en su triple

función de sujeto, objeto y beneficiario del mismo" .<sup>8</sup>

El trabajo del PEDRI-CHILE se organizó en diversas áreas en torno a las cuales se realizaron las acciones. Estas áreas fueron las que se señalan a continuación:

a) AREA PRODUCCION AGROPECUARIA: En esta área se ejecutaron acciones en materia de Asistencia Técnica directa y Asistencia Crediticia en: mejoramiento ovino, mejoramiento bovino, cultivos y hortalizas.

b) AREA SALUD: En esta área no se desarrollaron acciones en forma regular. Pero sí se colaboró en la solución de algunos problemas puntuales (atención de niños con problemas oftalmológicos, control de sarna, etc.).

c) ORGANIZACION COMUNITARIA: En este Programa, el trabajo se orientó a identificar, por un lado, las organizaciones que eran reconocidas como representativas de las comunidades, y por otro potenciar o fortalecer aquellas que ya existían y que por alguna razón estaban débiles (Centro de Padres, Comité de Pequeños Agricultores, Comunidades Cristianas de Base)

También, en algunos lugares, se colaboró en la creación de una organización. Los primeros pasos se dieron con la acción del profesor que actuó como agente y promotor.

d) AREA INFRAESTRUCTURA: Esta área se definió en función de la obtención de recursos físicos que pudiesen ser utilizados por la comunidad en forma permanente y por un período prolongado.

---

<sup>8</sup>.- Cfr. Sarubbi Op-cit, pág. 21

e) AREA CULTURAL MAPUCHE: A través de esta área se intentó colaborar en la identificación, preservación y desarrollo de elementos característicos de la cultura mapuche. Lo más significativo se ha centrado en la sistematización de los elementos históricos de cada comunidad que están presentes en el recuerdo de su gente.

El trabajo del Proyecto mencionado permitió detectar las serias limitaciones que presentan los procesos educativos dirigidos a la población rural. Entre estas limitaciones se pueden señalar las siguientes:

**1º) Baja relevancia de las acciones educativas para la vida de las comunidades rurales.**

Los objetivos, los contenidos, las metodologías, los horarios y calendarios de clases responden más bien a la realidad de los sectores urbanos. Es así como se presenta una dicotomía escuela-medio en que las actividades educativas carecen de significado para los niños y sus padres y otras veces se constituyen en instancias que dificultan el normal desarrollo de la vida familiar.

**2º) Inadecuada formación de muchos profesores que trabajan en escuelas rurales.**

Generalmente los profesores que llegan al campo son de origen urbano y han participado en programas de formación de educadores fuertemente caracterizados por la realidad urbana y carentes de elementos que permitan al profesor identificar la heterogeneidad cultural del país, respetarla y saber considerarla en su labor educativa.

3º) Consideración del proceso educativo como un problema exclusivamente de orden técnico desvinculado de los demás procesos que afectan al desarrollo de la comunidad.

## Fundamentación

En atención a lo señalado en los Antecedentes, la Sede Villarrica de la Pontificia Universidad Católica de Chile consideró que un aporte a la superación de las limitaciones mencionadas podría ser la formación de personal que, desde el sector educacional, pudiera realizar un efectivo aporte al desarrollo del habitante de los sectores rurales y de su comunidad. Este aporte se define a partir de la consideración de la educación como proceso permanente, participativo, centrado en el hombre y un componente del desarrollo rural.

En esta perspectiva se plantea lo educativo desde la realidad concreta del hombre situado en un contexto social y cultural históricamente dado y con una multiplicidad de relaciones dinámicas de tal modo de promover la comprensión y valoración de los elementos socio-culturales y económicos propios de la realidad rural, el desarrollo de acciones participativas que se organicen a partir de esa realidad, y contribuyan a que el habitante de los sectores rurales conozca mejor su realidad, la valore y adquiera conocimientos y desarrolle habilidades que le permitan enfrentarla adecuadamente en forma individual y comunitaria.

Lo anterior se sustenta en las siguientes consideraciones:

- La educación es un proceso que se refiere a un cambio en el modo de ser de las personas; que permite que éstas alcancen su autonomía conforme

a los criterios que en su medio socio-cultural se han definido como "deber ser".

Todo proceso referido a la persona humana necesariamente hace referencia a una sociedad y a una cultura determinada que otorgan a cada sujeto un sello definido, una forma específica de pensar, percibir y actuar aceptada por el grupo al cual pertenece. Por lo tanto "no es concebible un niño sin un adulto y viceversa y ambos sólo pueden ser interpretados en la propia circunstancia".<sup>9</sup>

- Toda experiencia educativa asume características y tiene consecuencias específicas según los rasgos socio-culturales de cada grupo de personas que participa en un proceso educativo determinado. De aquí que "toda propuesta educativa debe definirse en función de las características socio-culturales del grupo social al que se refiere".

- "Los destinatarios de todo proceso educativo son personas para quienes su modo natural, su medio social y su realidad personal ya están dotadas de significación de antemano. Dotadas de un sentido de su realidad construido a través de la experiencia vivida por el grupo social en que se hallen insertos y por la experiencia de la propia biografía individual".<sup>10</sup> Por lo tanto, el punto de partida de todo proceso educativo debe definirse considerando las interpretaciones que de la propia realidad tiene el niño, su familia y su comunidad.

---

<sup>9</sup>.- San Miguel, Javier: "El área de Antropología Socio-Cultural". Documento de Trabajo, programa de post-título Educ. Rural P.U.C.CH. Villarrica.

<sup>10</sup>.- San Miguel, Javier op. cit. pág. 12.

En consecuencia "el tratamiento del problema de la Educación Rural requiere partir de una caracterización previa de las condiciones en que se desarrolla la vida de la comunidad campesina, del conocimiento, de la interpretación que sus miembros dan a su realidad y del reconocimiento de los educandos como miembros de un sistema de relaciones socio-culturales que define las identidades presentes y la que se espera en el futuro".<sup>11</sup>

- "La educación está en la perspectiva del hacer, es básicamente una actividad que desarrollan los educandos en ciertas condiciones favorecidas por los maestros. Es propiamente una actividad de las personas que procuran superarse con la mediación de quienes tienen experiencia fundada en estos procesos.

Esto significa que la responsabilidad del proceso educativo no recae exclusivamente en el maestro sino que primero y fundamentalmente en quien quiere educarse y en quienes esperan que el niño, joven o adulto avance en su propia formación personal, esto es, los suyos, su familia, su vecindario, su comunidad etc. que cifran sus expectativas en el perfeccionamiento e integración de sus miembros. El maestro asume como propia dicha preocupación y aporta su experiencia para el éxito del proceso".<sup>12</sup>

- "El aprendizaje se concibe como la internalización personal de valores (conocimientos, habilidades, actitudes, destrezas y hábitos) y se desencadenaría por el encuentro dinámico de la persona con el entorno social, natural, cultural y trascendente.

<sup>11</sup>.- San Miguel, Javier op. cit. pág. 12.

<sup>12</sup>.- San Miguel, Javier op. cit. pág. 12.

El rol del profesor es facilitar ese encuentro con el entorno. Para poder realizarlo , él mismo debe seguir cultivando el encuentro dinámico con su entorno de adulto: vale decir, debe seguir aprendiendo y perfeccionándose".<sup>13</sup>

En esta perspectiva "el educador tiene que desentrañar el sentido, no evidente para un observador externo, de la realidad del educando, compleja y única". . . "así se integra el sentido atribuido a su propia acción educativa del actor principal, el educando, a la iniciativa pedagógica del educador, rompiéndose el falso dilema sobre el espontaneísmo de los educandos o el directivismo de los educadores".<sup>14</sup>

## Descripción general del programa

### Objetivos

**General:** Formar un Especialista en Educación Rural; que teniendo una visión comprehensiva del hombre y la sociedad sea capaz de:

a) Desarrollar procesos educativos integradores, tanto en modalidades formales como no formales, que respondan a las necesidades de crecimiento integral de niños, adolescentes y adultos que viven en el sector rural.

b) Participar en forma activa, creadora y eficiente en el desarrollo de la comunidad rural.

---

13.- Siegel, Paul: "El Area de Currículum" Documento de Trabajo, Programa de Post-Título Educ. Rural P.U.C.CH. Villarrica 1986.

14.- San Miguel, Javier po. cit. pág. 14.

**Específico:** Formar un Especialista habilitado para:

a) Adecuar los planes y programas de estudios, procedimientos e instrumentos educativos a la realidad cultural, biológica, geográfica, económica, social y religiosa de los niños, jóvenes y adultos que vivan en sectores rurales.

b) Identificar y promover el desarrollo de los valores propios de la comunidad rural, como asimismo atender las principales necesidades, intereses e inquietudes de sus habitantes.

c) Orientar a la familia rural promoviendo su desarrollo como estructura básica de la comunidad.

d) Establecer mecanismos adecuados de coordinación e integración de esfuerzos entre las diversas instituciones y organizaciones presentes en la comunidad, de tal modo de optimizar el uso de los recursos existentes y potenciar a la comunidad como generadora de su propio desarrollo.

e) Manejar elementos básicos de salud, legislación y producción agropecuaria y saber orientar hacia el especialista correspondiente cuando la necesidad de la persona, la familia o la comunidad así lo requiera.

## **Plan de Estudios**

Las áreas que constituyen el plan de estudio son las que a continuación se señalan con el énfasis que se indica en cada una de ellas:

- *Antropología Socio-Cultural:* Capacitar a los profesores-alumnos para identificar, describir e interpretar los fenómenos socio-culturales que se dan en el medio rural y contribuir a generar actitudes de valorización de esas realidades.

- *Organización Comunitaria*: Comprender la dinámica de la organización rural y adquirir técnicas y métodos de trabajo que permitan facilitar su desarrollo.

- *Desarrollo del Currículum*: Adecuar los objetivos y contenidos de los planes y programas de estudio a la realidad rural, y planificar y ejecutar proyectos y actividades educativas a partir de los procesos sociales, culturales y económicos que se dan en ese sector.

- *Psicopedagogía del desarrollo y del aprendizaje*: Identificar los diferentes factores que intervienen en el proceso de desarrollo, reconocer la naturaleza del aprendizaje en niños, jóvenes y adultos y reflexionar sobre el papel que debe asumir el educador en las distintas etapas del desarrollo de la persona.

- *Desarrollo y Metodología de la Educación de Adultos*: Reconocer los principios orientadores de una acción educativa entre adultos e identificar los componentes de una estrategia metodológica para el desarrollo de programas educativos para adultos.

- *Recreación y Ocupación del Tiempo Libre*: Capacitar al profesor para orientar en la ocupación del tiempo libre de niños, jóvenes y adultos del sector rural, a través de actividades educativo-recreativas y promover la valoración del patrimonio folklórico chileno.

- *Ética Social y Profesional*: Proporcionar criterios morales para el ejercicio de la profesión bajo la inspiración de la moral cristiana y de la doctrina social de la Iglesia.

- *Recursos Naturales y Producción Agropecuaria*: Valorar el significado de la actividad agropecuaria para el bienestar de la humanidad de tal modo que el profesor contribuya a mejorar la percepción que el pequeño agricultor tiene de sí y de su actividad y haga un adecuado aprovechamiento de los recursos naturales.

- *Salud e Higiene*: Identificar las principales disposiciones relativas a la familia, los contratos laborales, aspectos previsionales y otros beneficios sociales y los problemas que genera su desconocimiento.

## **Metodología**

El Programa se desarrolla básicamente utilizando la modalidad de taller y tiene como eje central la ejecución de un Proyecto Educativo específico en cada una de las comunidades en las cuales trabajan los profesores-alumnos. Este Proyecto Educativo se ejecuta con énfasis en el ámbito de la educación formal de niños o no formal de jóvenes o adultos, pero engloba la atención educativa de toda la comunidad. En torno a este eje central se desarrollan las áreas de formación cuyos contenidos se definen por dos vías: una, los elementos conceptuales básicos de cada disciplina identificados por los especialistas y, la otra, las necesidades que plantea la experiencia que desarrolla cada uno de los participantes en su comunidad de trabajo.

Los componentes de la metodología son:

- Jornadas generales intensivas de duración variable, orientadas a profundizar en aspectos teóricos, intercambiar experiencias, elaborar

instrumentos educativos, analizar casos, diseñar estrategias, discutir criterios y evaluar los diversos componentes del programa.

- Trabajo en terreno, principal fuente para la formación del Especialista en Educación Rural. Este trabajo se orienta básicamente, a que el educador ponga en juego toda su capacidad para conocer, respetar y valorar la realidad de la comunidad en la cual trabaja, diseñar y ejecutar programas para niños, jóvenes y adultos, animar el desarrollo de la comunidad rural, e identificar sus necesidades de formación para responder adecuadamente a la demanda de la comunidad.

- Talleres de grupos de profesores que trabajan en lugares geográficos vecinos, que tienen como principal finalidad analizar los problemas concretos que se presentan en el desarrollo de los proyectos por comunidad.

- Visitas de supervisión a cargo de docentes de la Universidad, y cuya finalidad es la de prestar apoyo técnico en terreno a los profesores-alumnos incorporados al Programa.

Las etapas a través de las cuales se desarrolla el Programa son las siguientes:

- Primera: Capacitación en elementos conceptuales básicos y metodologías orientadas a la realización de un diagnóstico participativo de la comunidad.

Esta etapa se desarrolla en la Universidad y tiene una duración de cuatro semanas, en períodos de vacaciones escolares.

- Segunda: Realización del diagnóstico participativo de la realidad de

la comunidad (aspectos culturales, económicos y sociales). Este diagnóstico se realiza en un período de cuatro meses.

- Tercera: Análisis del diagnóstico y pre-diseño del proyecto educativo comunitario que deberá promover o facilitar cada profesor. Esta etapa contempla un trabajo intensivo de dos semanas en la Universidad.

- Cuarta: Diseño definitivo del Proyecto y ejecución de éste.

Por un período de doce meses el profesor participará en la ejecución del Proyecto Educativo en su comunidad. Este proyecto contempla acciones a nivel escolar y extra-escolar y con niños, jóvenes y adultos.

Durante la ejecución del Proyecto se realiza una jornada de cuatro semanas orientadas a analizar lo realizado, identificar posibles modificaciones y profundizar en las áreas de estudio.

Quinta: Sistematización y Evaluación.

Cada profesor en esta etapa se dedica en forma especial a un trabajo de sistematización del trabajo realizado desarrollando los elementos teóricos que han fundamentado su quehacer, describiendo metodología aplicada y analizando los resultados obtenidos.

Esta etapa termina con una jornada intensiva de cuatro semanas en la cual los profesores-alumnos presentan sus experiencias ante sus compañeros y los docentes de la Universidad. Esta presentación y el posterior análisis de ella constituye el examen de grado.

## Trabajo realizado en el período 1983-1989

A través del Programa de Post-Título se ha atendido a un total de 100 profesores rurales de las regiones, octava, novena y décima; de los cuales 25 ya recibieron su Título de Profesor Especialista en Educación Rural, 27 están en la etapa de sistematización y 48 en la etapa de Diagnóstico.

Los Proyectos Educativos realizados se han centrado en cuatro áreas de trabajo, definidas por las comunidades de que proceden los profesores-alumnos del curso. Estas áreas, que tienen que ver directamente con las necesidades prioritarias de las comunidades, se constituyen en núcleos generadores de situaciones de aprendizaje para la comunidad. Ellas son:

- Producción Agropecuaria (sanidad animal, cultivo de cereales, horticultura, fruticultura, agricultura, adquisición de insumos).
- Prevención de Enfermedades (obtención de agua pura para el consumo humano, atención médica).
- Fortalecimiento de Organizaciones Comunitarias (revitalización de organizaciones existentes, formación de líderes).
- Innovación Curricular (participación de las madres en el aprendizaje de la lecto-escritura de sus hijos, desarrollo de unidades de aprendizaje a partir de la historia de la comunidad y de los procesos educativos).

Como se señalara anteriormente en torno a esas áreas se ha organizado el quehacer educativo, tanto con los niños como con los jóvenes y los adultos de tal modo que mientras los padres y los jóvenes egresados de las escuelas aprenden a resolver en forma comunitaria sus problemas y realizan acciones concretas en este sentido, los niños realizan su trabajo escolar a través de unidades de aprendizaje organizadas a partir del problema que preocupa a la comunidad, además de participar directamente en algunas de las acciones que los adultos y jóvenes realizan para resolver el problema. De esta manera el quehacer de la escuela adquiere efectiva relevancia para la vida del niño y de su comunidad, asegurándose así la necesaria vinculación entre la educación y la actividad cotidiana del hombre.

En atención a lo anterior las áreas relacionadas con la organización comunitaria y la innovación curricular además de constituir áreas específicas de trabajo en algunos casos, en todos los proyectos -sea cual sea el área en que estos se centran- están presentes.

## EXPECTATIVAS DE LA COMUNIDAD MAPUCHE ADULTA FRENTE A UN EVENTUAL PROGRAMA DE EDUCACION BILINGÜE EXPERIENCIA EN UN SECTOR MIXTO MAPUCHE NO MAPUCHE

Lillian González Calderón  
Universidad de la Frontera,  
Temuco.

### Antecedentes

En los últimos 20 años, ha cambiado considerablemente el enfoque de la educación en el mundo, por lo que, en la actualidad, son frecuentes los sistemas educativos que tienen en cuenta dos lenguas, o proponen el bilingüismo como objetivo. Esta brusca y amplia expansión de la educación bilingüe, ha debido enfrentarse a grandes dificultades y plantear problemas agudos en lo relativo a: organización, determinación de objetivos, evaluación y valoración de sus resultados.

La educación bilingüe y en especial la bilingüe indígena, tiene muchas facetas, las que provienen del hecho que existen diversas y variadas realidades. Ellas han intentado ser clasificadas por: Mackey (1970-1976), Fishman y Lowas (1970), Fishman (1977) y Hamers y Blanc (1984).

Pero, ¿qué es la educación bilingüe?

En un sentido bastante amplio, Zuñiga (1988), la define como: la enseñanza en dos lenguas, donde Siguán y Mackey (1986), por su parte,

la han definido como: un sistema educativo en el que se utilizan dos lenguas como medio de instrucción, de las cuales normalmente una, es la primera lengua de los alumnos. Sin embargo, cuando el sistema educativo utiliza una sola lengua y ésta no es la primera lengua de los alumnos, dicho sistema no puede considerarse como un sistema de educación bilingüe, a pesar que sus alumnos a través de él se transformen en tales .

Visto desde esta perspectiva, la situación de los escolares Mapuches en general, se enmarca dentro de esta modalidad, en la que la escuela realiza su quehacer docente en Castellano, aun cuando la lengua materna de sus alumnos sea el Mapudungun, y así contribuye a la formación de bilingües.

### **Algunos fundamentos para una Educación Bilingüe, para niños mapuches**

A partir de los dos años de edad, el lenguaje se constituye en medio de, organización descripción de la realidad del niño, e instrumento de su pensamiento.

Por su intermedio, puede así organizar su realidad, progresar en la conquista cognitiva de ella, a la vez que recibir de su familia y quienes lo rodean una rica experiencia colectiva, expresada en Mapudungun, y que sintetizará su visión de mundo y de la realidad.

La escuela, por su parte, requiere y enseña el uso del Castellano estándar, en su faceta descriptiva; promoviendo en esta lengua la reflexión, además de su lectura y escritura. A su vez, pretende que el

niño profundice su conocimiento de la realidad, llevándolo a: entender y reflexionar sobre su experiencia y el lenguaje, intentando poner a ambos, en el camino de la coherencia, sistematización y racionalidad.

Pero, al ser la lengua materna del niño el Mapudungun, este proceso sufre un quiebre, puesto que no puede movilizar su valiosa experiencia anterior, rica en connotaciones cognitivas y afectivas, al código del Castellano. De este modo quedan también, prematuramente inconexos, el mundo de las experiencias previas y externas a la escuela; es decir, lo que el niño naturalmente expresa en Mapudungun, con el mundo de las palabras y significados escolares, que debe ahora ineludiblemente expresar en Castellano.

Es entonces, por intermedio de este quiebre, que el escolar Mapuche ingresa al grupo de alto riesgo, de enfrentar un pronto fracaso escolar, ser un temprano desertor del sistema educativo, a la vez que transformarse en un eventual analfabeto, con todas las consecuencias sociales y culturales que ello significaría para su futura vida adulta.

Sobre el particular, Nagel y Rodríguez (1987) planean que tal situación es característica de la educación rural indígena de América, puesto que, a las dificultades que plantea la educación para el niño, se suma la lingüística.

Por lo tanto, la educación bilingüe se constituye en una auténtica necesidad para el niño Mapuche, puesto que a través de ella puede fortalecer las estructuras lingüísticas cognitivas de su Mapudungun, cimentar una sólida base para consolidar su futura segunda lengua y propiciar un mejor y más sano desarrollo intelectual del educando.

La oficina Internacional de Educación, reunida en Luxemburgo, afirmaba ya, en 1928 que: " La enseñanza en una lengua distinta de la materna y familiar era perjudicial para el desarrollo intelectual e incluso para el desarrollo de la personalidad . . .", del niño.

### **Posibles objetivos de una Educación Bilingüe**

La educación bilingüe ocurre en un medio social en el que coexisten dos poblaciones que hablan dos lenguas distintas, cumpliendo, el Mapudungun y el Castellano, funciones sociales y prestigios diferentes también.

Es en este contexto que una educación bilingüe debería tener, entre sus objetivos, no solamente la compensación del déficit lingüístico y/o cultural de sus alumnos; sino que, a su vez, permitir al niño Mapuche, en este caso particular, el mejor aprovechamiento del sistema educativo para que así, en su momento, pueda incorporarse a la sociedad chilena global, manteniendo y conservando su propia identidad lingüística y cultural.

Con todo, el niño Mapuche merece que la educación bilingüe materialice en él su verdadero objetivo, cual es: brindar a los alumnos las mejores condiciones de personalizar sus actitudes lingüísticas y así resolver convenientemente posibles sentimientos de ambigüedad o de contradicción respecto del Mapudungun y/o Castellano; de manera que su bilingüismo se constituya efectivamente en una ventaja comunicacional, a la vez que una rica fuente armonizable, de enriquecimiento cultural y personal.

Pero, previo a la implementación de un programa de educación bilingüe de Mapudungun-Castellano, se hace indispensable precisar las actitudes que la comunidad de padres y apoderados Mapuches tiene, respecto de las lenguas; a la vez que sondear las expectativas previas que la comunidad sustenta ante la posibilidad de una iniciativa educativa de esta naturaleza.

Fue así como, en el marco del Plan Integrado de Educación Rural (PIER), que se lleva a cabo en la Comuna de Lautaro, se realizó la presente investigación:

### **La muestra**

Estuvo constituida por los profesores de las escuelas: G-312 de Vega Larga; G-299 de Tres Esquinas; F-349 de Coihueco; F-285 de Ñereco, como también por 256 jefes de familia, quienes aportaron información correspondiente a 2.000 personas aproximadamente. A su vez, ellos son padres y apoderados, principalmente mapuches, que residen en los sectores circundantes a las escuelas anteriormente mencionados y cuyos hijos, nietos o familiares, son alumnos de dichas escuelas.

### **Procedimiento**

Durante el mes de marzo de 1988, se visitó la totalidad de las escuelas rurales de la Comuna de Lautaro, utilizando una guía de observación, con el propósito de obtener, en el terreno mismo, los criterios de trabajo, operación y selección de la muestra, con la cual se realizaría el presente estudio. Luego de revisar las nóminas de matrícula de la totalidad de las escuelas, como también su ubicación geográfica, se

seleccionaron los sectores circundantes a las escuelas de Coihueco, Vega Larga y Ñereco, de entre las cinco escuelas, que registraron, según los apellidos de sus educandos, una mayor proporción de escolares mapuches; además se incluyó el sector correspondiente a la escuela de Tres Esquinas, por constituir este un sector mixto, mapuche y no mapuche, que podría aportar valiosa información referencial y de contraste.

Posteriormente se procedió a entrevistar y aplicar, al cuerpo docente de las escuelas seleccionadas, un test de opinión, con el propósito de detectar la actitud de los profesores rurales frente a la escuela rural y el trabajo docente con niños indígenas, sondear sus inquietudes lingüístico pedagógicas, respecto del Mapudungun y el Castellano, como también determinar el conocimiento de sus respectivas comunidades.

Luego, a través de entrevistas estructuradas se consultó a algunos padres, apoderados y jefes de hogar, elegidos al azar, sobre sus expectativas frente a la educación en general.

Con dicha información se procedió a la elaboración y aplicación de una encuesta socio-lingüística para jefes de familia, que midiera:

1. Actitudes específicas en cuanto al Mapudungun; en lo relativo a su abandono, conservación, defensa y promoción.
2. Actitudes y expectativas de la comunidad frente a una eventual incorporación del Mapudungun de parte de la escuela en la educación de sus niños.

Cabe hacer presente que parte del equipo investigador permaneció cuatro meses viviendo en cada uno de los sectores antes mencionados, desarrollando investigación y acción, colaborando activamente en tareas en desarrollo en cada comunidad al momento de su llegada a ella, tales como: proyectos de saneamiento básico, desinfección e higienización de abastos de agua, (sector de Coihueco), formación y organización comunitaria (sector de Vega Larga), construcción de un puente sobre el estero Valle-Penco en el sector de Coihueco, etc.

### **Análisis de datos**

Existe plena conciencia de parte de la población Mapuche adulta, en los cuatro sectores estudiados, de lo necesario que es el Castellano para su desempeño en el ámbito no mapuche, por lo que manifiestan gran interés en que los niños, principalmente, mejoren su desempeño en dicha lengua.

En general la califican positivamente, lo que permite conjeturar una estrecha distancia entre el Castellano y el Mapudungun, puesto que se obtuvieron con frecuencia calificativos, tales como : "me gusta", "es buena", "puedo hablar con toda la gente", tanto respecto del Mapudungun como del Castellano.

En lo relativo al Mapudungun, en particular, esta lengua ocupa preferentemente el ámbito familiar, correspondiendo al sector de Vega Larga, un registro de 70% de familias que lo utiliza regularmente, opuesto a Tres Esquinas, donde sólo el 2% de las familias habla Mapudungun con regularidad.

Por su parte, un 38,92 % de los individuos, se comunica con sus familiares cercanos (padres, hijos, abuelos, tíos, primos) en Mapudungun, existiendo un 12,43 % que sólo habla con sus parientes más ancianos en dicha lengua.

Finalmente, al consultar a los jefes de familia respecto de la posibilidad de incorporar el uso del Mapudungun en la escuela, se mostraron altamente interesados en que así ocurriera, registrándose un 91,0 % del total de los padres, favorables a ello. Las razones expresadas con mayor frecuencia fueron "porque el mapuche habla Mapuche", "así aprenden más", etc.

De lo anterior, se puede deducir que estaría vigente una profunda relación entre el Mapudungun y sus hablantes, expresión de la cual serían, el espíritu de conservación y promoción que de esta lengua desean hacer los padres, evidenciada en la considerable mayoría de ellos (91 %), que desea que esta lengua sea utilizada por la escuela, en la educación de sus niños.

Para finalizar, cabe hacer presente que aunque existe una tradición de siglos que ha considerado la lengua y cultura Mapuche como un obstáculo, más que como un valioso recurso para la labor pedagógica, el alto interés y favorable actitud que muestran los padres mapuches, para que su lengua sea incorporada al quehacer de la escuela, amerita que una iniciativa de este tipo se respalde con medios económicos, técnicos y humanos que materialicen su pronta implementación; puesto que ella bien vale la pena, por el derecho que en sí tienen las lenguas y culturas del mundo a existir y los niños mapuches a crecer, educarse, manteniendo su

propia identidad lingüístico-cultural. Propiciar, a través de la educación bilingüe, su mejor desarrollo intelectual, a la vez que contribuir a cultivar mejores relaciones de entendimiento y enriquecimiento mutuo entre la comunidad Mapuche y la nacional.

## BIBLIOGRAFIA

- Fishman, J. A.: "The sociology of bilingual education", en B. Spolsky y R. L. Cooper (eds.): Frontiers of Bilingual Education. Rowley, Mass, Newbury House, 94-105, 1977.
- Fishman, J. y Lowas J.: "Bilingual education in sociolinguistics perspective", en: TESOL Quartely, 4, 215-222, 1970.
- Hamers J., y Blanc M.: "Bilinguality in the young child: a social psychological model", en: P. H. Nelde (ed.): Theorie, Methoden und Modelle der Kontak Linguistic. Bonn, Dummelrs Verlag, 131-144, 1983.
- Labov, W.: Modelos sociolingüísticos, Madrid, Cátedra, 1983.
- Mackey, W.; "A tipology og bilingual education" en : Foreign Language Annals 3:4, 296-608, 1970;  
Bilinguisme et contact dans Langues, Paris, Kilinchsiek, 1976.
- Nagel y Rodríguez: Alfabetización, Políticas y Estrategias en América Latina y el Caribe, UNESCO/OREALC, Santiago, 1982.
- Salas, A.: "¿Alfabetizar y enseñar en Mapundungun? ¿Alfabetizar y enseñar en Castellano? Alternativas para la escuela rural de la Araucanía Chilena", en: Revista del Lingüística Teórica y Aplicada 21: 59-64, 1983.

- Sepúlveda, G.: "Consideraciones lingüísticas a un Plan de enseñanza básica para los Mapuches de Chile", en : Cuadernos de Filología, Universidad de Chile, Antofagasta, 11: 5-31, 1979.
- Siguán, M. y Mackey, W.: Educación y Bilingüismo, Madrid, Santillan, 1986.
- Zuñiga, M.: Educación Bilingüe, Santiago de Chile, OREAL, 1988.

## EXPERIENCIA RAPANUI EN EDUCACION BILINGUE

Emilia Paoa C.

Isla de Pascua

### Introducción

La Isla de Pascua o Rapanui se encuentra ubicada a 3.700 Kms. del continente y a 3.800 Kms. de Tahití; tiene forma triangular, alcanzando en cada uno de sus lados una longitud de 16 y 24 Kms. respectivamente. Su superficie total alcanza a 170 Kms.; su configuración es volcánica. Desde su descubrimiento, en 1792; ha adquirido renombre mundial por sus gigantescos y misteriosos monumentos y tradiciones, es decir, es considerada como uno de los centros de mayor riqueza arqueológica del mundo. Dado su tardía incorporación al territorio chileno (1966), la isla, su población y cultura, son todavía desconocidos para la mayoría de la población.

En cuanto al idioma, se sabe que éste es de origen polinésico; se identifica como Rapanui. Sólo en 1975 el Ministerio de Educación estableció la enseñanza bilingüe en una escuela. La idea de que la enseñanza fuera oficial provino de un profesor de la Universidad Católica de Valparaíso, señor Luis Gómez Macker, su puesta en marcha coincidió con la llegada a Chile de dos investigadores del Instituto Lingüístico de Verano, Sra. Nancy Tisen y Sr. Roberto Wever. Ellos pensaron en elaborar material didáctico para la enseñanza de la lengua. A este proyecto se referirá la presente ponencia, proyecto que aún está vigente en Rapanui.

### **Objetivos específicos del proyecto**

- 1.- Iniciar la descripción sistemática de la lengua Rapanuí.
- 2.- Elaborar cartillas o textos para la enseñanza de la lectura y de la escritura Rapanuí.
- 3.- Capacitar profesores para la utilización del material elaborado.

### **Características generales del proyecto**

Originalmente el proyecto tenía una duración de tres años (1976-1978), pero se ha ido prolongando en el tiempo hasta el presente. El costo inicial ascendió a U\$43.000, los que fueron absorbidos por la Universidad Católica de Valparaíso, el Instituto Lingüístico de Verano y la Oficina de Planificación Nacional.

Se trató de lograr la participación de profesores hablantes que rompieran el esquema de enseñanza tradicional en el que el alumno era despojado de la posibilidad de ser comprendido por el profesor monolingüe de castellano, era el que se sacrificaba tratando de comprenderle a éste.

El objetivo central del proyecto fue, pues, enseñarles a leer y a escribir en Rapanuí, para lo cual hubo que diferenciar a los hablantes de los monolingües de castellano. Se adecuó la asignatura de castellano para cumplir este objetivo. Con ello se intentó recoger las inquietudes de los niños que conservaban su cultura y atender a aquéllos que, por hablar muy poco castellano, eran considerados por los profesores como si fueran tontos.

Uno de los esfuerzos principales del proyecto se centró en la elaboración de textos. La gente que los elaboró era de la comunidad. Primero, los profesores trabajaron con los apoderados que lo desearon y que valoraban la escolarización, guiados por los investigadores de la Universidad de Valparaíso, participaron cinco personas en la elaboración del primer texto y cuatro en su aplicación. En general, el proyecto no ha significado una modificación profunda del sistema educacional en la Isla, más bien se ha traducido en la incorporación de una asignatura que se comparte en su tiempo con la de castellano. La reacción de los niños ha sido muy favorable al proyecto; no hay desorden, hay respeto, los niños están alegres; todo ello, porque pueden entender qué se les dice. La comunidad también está respondiendo bien, porque está informada y ha participado.

Hasta el momento, el proyecto ha permitido la elaboración de los textos y se ha preparado el tercero, el cuarto, el quinto y el sexto, los que esperan financiamiento. Ojalá éste pueda ser obtenido para beneficio de los niños quienes, a través de la nueva formación recibida por los profesores, podrán ser mejor atendidos, más humanamente atendidos.



## EL ROL DE LA ESCUELA EN LA COMUNIDAD INDIGENA

**Juan Alvarez Ticuna**  
**Profesor-Investigador**  
**Instituto de Desarrollo Andino**  
**C. Poroma - Iquique**

Para podernos acercar a lo que sería el rol de la Escuela en la comunidad Indígena debemos aclarar, en primer lugar, que la escuela de que hablamos se inserta y relaciona recíprocamente con la comunidad. Por lo tanto, no son dos instituciones distantes y contradictorias, sino que tienden a un mismo fin, el bienestar de la población en armonía con su medio.

Evidentemente y con gran dramatismo constatamos que esa disociación existe entre comunidad indígena y Escuela, entendida esta última como educación nacional. Y es que los objetivos de ambas no son coincidentes, y mejor dicho son conflictivos, por provenir de culturas, ideologías, sistemas económicos, concepción del mundo muy opuestos. En vez de buscar una integración y valoración positiva y enriquecedora de ambos "mundos", el sistema de educación nacional ha encubierto un sistema de dominación cultural, que sin duda ha desencadenado consecuencias como: aculturación, pérdida de identidad, dependencia económica, migración, etc. En el otro lado, la comunidad resiste al etnocidio, con los elementos que ha podido preservar, cual más o menos íntegro: la tecnología, los sistemas de ayuda mutua, las costumbres, la lengua, etc.

Volviendo al principio, si concebimos una educación al servicio de la cultura dominada, obviamente primero debemos establecer un diagnóstico de su situación y desde allí partir con la acción educativa. Este descubrir de la realidad, lo hemos hecho desde el seno mismo de la comunidad y nos ha significado un largo proceso de toma de conciencia, que parte con la fundación de la Escuela Particular Comunitaria de Pampa Lirima en el altiplano, y continua hoy la activación de la Escuela Tecnocultural Andina "Yachaihuasi Pachacuti" (desde hace dos meses) en la comunidad agrícola de Poroma.

## **Diagnóstico**

Sin ser muy estrictos en el análisis y en un orden general común a las comunidades agrícolas y ganaderas de la Región de Tarapacá notamos:

### **1. La negación histórica de nuestro pasado**

En nuestros días es muy difícil descubrirse andino ( como parte de la tradición e historia de los Andes Centrales) y aymara ( como parte de una civilización asentada en nuestra zona que evolucionó hace más de 10.000 años).

En este sentido la Escuela ha tendido un manto oscuro de ignorancia notándose para ello, un claro interés chilenezante, centralista-criollo. Sino ¿cómo se entiende cuando en los textos oficiales de historia no aparecen más pueblos precolombinos en nuestra zona que los pescadores changos?. Pareciesen decir que no ha habido ni hay cultura de la cual proviniesen los pueblos que hoy todavía cultivan terrazas y crían llamas.

Hasta hace poco el común del ciudadano costero, vinculaba al aymara, por efecto de la ignorancia, sólo con el habitante del altiplano de Bolivia, lo cual terminaba por cuestionar seriamente su nacionalidad, apareciendo extranjero en su propia tierra. Pero pese a esta situación había descubrirse aymara y ello se ha ido logrando por la conciencia individual y colectiva de la gente. Si un pueblo no recuerda su pasado, no tiene bases sólidas para construir su futuro.

## **2. La erosión de nuestros conocimientos tradicionales**

Mucho antes de los Incas, nuestros ancestros ya habían estructurado definitivamente las bases culturales de nuestro pueblo. Habían logrado dominar el clima y el relieve de los distintos niveles ecológicos en un afán de complementariedad económica vertical, domesticando diversas plantas. Sabían criar racionalmente llamas y alpacas y aprovechar su lana en fina artesanía. Eran especialistas en tecnologías como: hidráulica, cerámica, curtiembre y uso del cuero, construcción y uso de la piedra, preparación y conservación de alimentos, cestería, textilería, medicina, etc.

Con la llegada del conquistador "civilizador" todo aquel vasto conocimiento: ecológico, artístico, astronómico, tecnológico y social comenzó a fluir escondido como agua bajo el bofedal, perseguido o descalificado por los antiguos colonizadores, extirpadores y civilizadores. La llegada de la Escuela institucionaliza la marginación del conocimiento tradicional en la sociedad indígena.

El triste panorama actual nos muestra a una comunidad que cada vez sabe menos de su tierra y su cultura, lo que aún se conserva ha sido fruto de la educación no formal de la familia, de la comunidad, una

educación que está -como dijimos- estigmatizada y que por lo tanto va desgastándose como ladera sin terraza. Cuando corroboramos por tantas opiniones que el sistema educacional es urbanizante y occidentalizante nos preguntamos ¿Educación para qué?. Lo concreto es que nuestras comunidades van quedando abandonadas de niños y juventud.

Una sociedad que forma su niñez y juventud con referentes educativos lejanos e inapropiados, ciertamente está preparándose para su fin.

### **3. La desvaloración de nuestro medio andino**

Por mucho tiempo la encomienda de Lucas Martínez Begazo estuvo sin ocupar, hasta que se activó la minería de plata en Otosí y después en Huantajaya, ya que hasta entonces no tenía ningún atractivo económico para el conquistador. De la misma manera, al comienzo de la República del Perú, no era grande la importancia de la zona, hasta que empezó la explotación del salitre.

La mentalidad colonialista ha talado los bosques de tamarugo, deforestado las planicies altiplánicas de queñua y llareta, ha perseguido a las vicuñas hasta el borde del exterminio, ha intentado secar los lagos, y esta dilapidando nuestro ganado al exterior. Allí en donde la gente es uno con la naturaleza, el derrochador, no contento con explotar al indígena, ha osado hasta quitar su más vital líquido, el agua. Donde el occidental no veía más que sequedad y hostilidad del paisaje, el hombre andino ha construido una civilización. Donde el aymara preservó religiosamente la vida, el capital nacional y extranjero fue sembrando la muerte.

De ahí que cuando la Escuela repite lo mismo que dijeron los colonizadores, que en nuestro Norte no hay más riqueza que los minerales de la entraña de la tierra, sea comprensible, sumado al vacío del conocimiento tradicional, que los alumnos vean a su tierra cada vez más pobre y hostil y por lo tanto, pierdan cariño por ella.

#### **4. La pérdida de valores culturales**

Sin lugar a dudas uno de los elementos culturales que más daño ha sufrido es el idioma. Y es éste también uno de los motivos que ha dificultado la autoidentificación cultural, sobre todo de los habitantes de los valles precordilleranos, que casi en su totalidad no hablan aymara. Las toponimias nos hablan de la gran extensión y riqueza que adquirió nuestra lengua, que hoy paradójicamente, está siendo valorada en el extranjero, en el uso computacional.

La vestimenta se conserva sólo en algunas comunidades del altiplano ( Cariquima - Isluga) , casi exclusivamente en festividades y ceremonias. Las danzas vernáculas, como el sicuris, están extinguiéndose rápidamente por su poco fomento y menos práctica. Como se verá, el decaimiento de la cultura ideológica y material, es un reflejo palpable de la pérdida de la identidad étnico cultural. La omisión y represión muchas veces de estos aspectos dentro de la formación de los niños y jóvenes en la Escuela, no hace otra cosa que empujarnos al fango aculturativo.

#### **5. El quiebre de nuestra visión de mundo**

A nuestra manera original el mundo era armónico e integrado. Teníamos dioses como Wiracocha. Pero más que nada sentíamos que había vida en toda la naturaleza y comprendíamos que la gente no era más que el

resto del cosmos, sino que constituía un elemento más de este ecosistema equilibrado que llamamos universo.

La evolución cultural andina fue acompañada siempre de un respeto único a los seres con quienes actuábamos en reciprocidad ( los animales, las plantas, las aguas, etc.). Así teníamos un sentido innato de la ecología. Aunque buscábamos la autosuficiencia económica, no nos sentimos todopoderosos, por eso, al efectuar una siembra, pensábamos que nuestra eficiente técnica no bastaba para lograr buenos resultados, si antes no realizábamos el "pago a la Madre Tierra", la Pachamama.

Y es que en el quehacer andino todas las actividades de la gente están integradas, y aunque habían especialistas como el yatiri, diríamos por ello, que el aymara es religioso por idiosincracia, ya al salir al campo a pastorear, al sembrar, al vender, al viajar, al limpiar las acequias, etc.

Ya que no veíamos a nuestros recursos únicamente como factores económicos, sino más bien, como seres con quienes interactuábamos en ayuda mutua, les hacíamos fiestas en familia y en la comunidad, de ahí su sentido social. De tal forma que había fiestas para el ganado o floreo ( huaiño) desde las llamas, hasta los corderos y burros.

En este ambiente, no podía haber ningún tipo de discriminación ni agresión a las personas. El respeto sagrado a la vida llega a enaltecer la dignidad humana. No nos sorprende entonces, que el "ama llulla, ama suwa, ama qhella" (no seas mentiroso, no seas ladrón, no seas flojo) norma de ética social de los Incas, surja como consecuencia "lógica" de un modo de vida armónico entre las gentes y la naturaleza.

A fuerza de una violenta (colonia) y luego "pacífica" (República) acción extirpadora, se fue resquebrajándose nuestra piedra fundamental sobre la cual estaba construida la cultura, nuestra religión. Pocos fueron los que no persiguieron al indio por idólatra. Como nuestra fe está en todo el quehacer humano, a medida que fueron decayendo las diversas prácticas culturales también fue erosionándose la religión.

En la actualidad, nuestros ritos autóctonos que llamamos costumbres, más desgastados por la larga inquisición, han ido perdiendo significación. Para algunos son tradiciones de los abuelos que no tienen perspectiva.

A la evangelización católica, ahora un tanto permisiva de la fe autóctona, se han ido sumando numerosas iglesias y sectas que junto con desconocer y tratar de erradicar nuestras costumbres están dividiendo las comunidades religiosamente.

Alguien podría decir que la Escuela no tiene ninguna culpa en este aspecto. Nosotros cuestionamos seriamente los valores ético-sociales que postula la Escuela, que por cierto provienen de la cultura occidental, que en afán etnocentrista parecieran universales. Promover el individualismo, sea en la metodología o como condición futura de éxito personal nos parece atentatorio al espíritu comunitario que quisiéramos mantener. Enseñar las ciencias naturales en forma analítica pudiera dar a entender separación de elementos que en la realidad son un todo. Realizar un trabajo tecnológico confiando única y exclusivamente en la capacidad técnica, es irreverencia a la Madre Tierra.

Un pueblo que por siglos ha dado muestras de sana convivencia y dignidad humana a partir de su propia interpretación del mundo, no

puede ser absorbido por concepciones universales que no le permiten ser diferente.

## 6. La implementación de la Ideología del Modernismo

Nuestros pueblos indígenas al principio han caído en el concepto de "primitivos" o "salvajes". La historia andina ha ayudado a reivindicar el grado de cultura alcanzado, negando la validez de esos conceptos.

Ahora con aire paternalista siempre se refieren a nuestras comunidades como "atrasadas", ¿atrasadas con respecto a qué? A las ciudades donde hay grandes diferencias sociales y económicas y en que mucha gente no tiene casi ni trabajo y viven peor que aquí en el campo.

El término progreso o desarrollo es usado en forma relativa, de tal manera, según piensan los desarrollistas, que una comunidad indígena va a ser más atrasada que el resto de la sociedad rural, está a su vez más atrasada que la ciudad provincial, que resultará menos adelantada que la capital. El criterio de medida del desarrollo es entonces en base a la condición material de la vida. En ese sentido, dado que los paisajes y recursos de las culturas son diferentes no podríamos pensar en un tipo de desarrollo único, aunque sea en la parte material, (vivienda, vestuario, alimentación, etc.) ya que a nuestro entender construir una casa de ladrillos y madera fina como en los mejores barrios de la ciudad, no sería progreso sino dependencia ya que ni poseemos ni producimos madera ni ladrillos ni cemento.

La Escuela cuya función histórica ha sido "civilizar", "des-indigenizar" ve como consiguiente la tarea de modernizar; para muestra está su infraestructura, su mobiliario, etc.

A la arquitectura moderna sigue el refinado discurso de que "no hay que ser ni vivir como los padres, hay que modernizarse". Se instaura entonces la ideología del modernismo, moderno es: aprender inglés, no importa si se olvida el aymara; moderno es cambiar el techo de paja y barro por calaminas de zinc; moderno es renegar de las tradiciones; y, moderno será... irse a la ciudad.

### **El rol de la escuela en una comunidad en crisis**

Las opiniones que expresamos a manera de propuesta no están acabados en la experiencia, y obviamente han surgido con todos los elementos en contra. Creemos que la sensibilización de la sociedad nacional y apoyo decidido del Estado son imprescindibles para la consecución de una Escuela como la que perfilamos. Los roles que a continuación desarrollamos son lo que consideramos más pertinentes y conducentes a la otra Escuela.

#### **1. Rol reivindicativo**

Una de las premisas que debemos tener en cuenta para encaminar una escuela al servicio de una comunidad indígena, es su papel recuperador de la dignidad atropellada. Ello se puede lograr al :

- Rescatar la historicidad del pueblo desde su propia visión.
- Reconocer los derechos ancestrales, nacionales e internacionales que protejan su existencia, la de su pueblo y de su medio.

- Descubrir que su propia visión del mundo y proyecto de desarrollo tiene validez para su pueblo.
- Devolver la capacidad de expresión, (arte, danza) voz (lengua, derecho) y espiritualidad (ética-religión) a un pueblo en crisis.

Para orientar la Escuela en ese sentido, más que planes o textos, se requiere de un compromiso y protagonismo de los indígenas, una sensibilización profunda con ellos y desde ellos. Nos parece que un cambio de enfoque es vital; ya no queremos una educación agresora o contemplativa sino que decididamente en la defensa de la dignidad de los pueblos indígenas.

## 2. Rol investigativo

A partir de la necesidad de reconstruir la cultura, más bien de estructurar los elementos aún conservados, nos preguntamos ¿Qué enseñar?. Si en la actualidad, la comunidad mantiene y transmite secretamente un currículo oculto ¿Cómo valorizarlo desde la Escuela?. Vemos allí una tarea que partiendo por la sincera voluntad de servir va a requerir la ayuda de : maestros, antropólogos, arqueólogos, lingüistas, historiadores, etc.; todos en busca del currículo pertinente a las necesidades de la sociedad indígena.

En nuestra zona existen pocos maestros de ascendencia indígena, de ellos, muchos reniegan ya de su pasado y de su pueblo, porque ahora son "profesionales". Menos hermanos podemos encontrar en las otras disciplinas. Por esto, como cualquier otro dirigente nos hemos tenido que auto-capacitar para dar requerimiento a las demandas educativas de nuestras comunidades.

Hemos entendido por este rol objetivos como:

- Rescatar el patrimonio cultural que aún se mantiene (artesanía, tecnologías, música, danza, etc.) y divulgarlo por sus más preciados cultores.

- Recopilar cuentos, fábulas, leyendas e historias locales para revalidar la narrativa oral, sea en la misma comunidad (expresividad oral tradicional, escenificación) o en la aula (recurso didáctico en : lingüística, ética, historia, etc.)

- Investigar respetuosamente la flora, fauna y demás recursos naturales vinculados a la ecología y cosmovisión indígena, ya que la actual educación, al respecto peca de ignorante.

- Rescatar y entender el patrimonio histórico-cultural ( puntas de flechas, petroglifos, geoglifos; arquitectura e ingeniería prehispánica; construcciones coloniales, etc.)

- Investigar la metodología, los recursos didácticos ( propios del currículo oculto) para que junto a los contenidos encontrados nos aporten bases para una educación distinta (etno-educación).

### **3. Rol valorativo**

Uno de los valores que debemos cimentar en la personalidad del niño o el joven es el cariño y aprecio por su tierra y su sociedad. No puede ser de otra forma cuando su identidad y mística se quiere encubrir por parecerse a otro.

Por otro lado se descalifica seriamente el sistema de vida, los recursos naturales, los conocimientos vigentes, etc. En ambas situaciones se busca desmoronar síquica, social y culturalmente a un pueblo. La

Escuela deberá actuar en tres frentes: el individual, el colectivo y el ambiental.

En el ámbito individual se debe propender a:

- Una autoidentificación personal con su familia, su comunidad y su medio ambiente.
- Reconocerse en base a su propia experiencia en actividades cotidianas de la vida rural ( pastoreo, tejido, laboreo de las chacras, juegos, amistades, penas, alegrías, etc.)

En el ámbito colectivo o social, tendremos que vincular su identidad a:

- Reconocerse como miembro de una comunidad específica, en la cual va adquiriendo roles y funciones determinadas.
- Identificarse afectiva y socialmente con las actividades de la comunidad (trabajos comunitarios, ceremonias, costumbres, fiestas, etc.)
- Practicar y respetar los principios de ética comunitaria. (comunitarismo, reciprocidad, etc.)

En el ámbito del medio natural, buscaremos:

- Valorar la sacralidad ecológica y religiosa del medio natural.
- Apreciar el orden natural del ecosistema, fomentando la reproducción festiva de los recursos renovables y el uso cuidadoso de los recursos no renovables.
- Comprometerse a preservar y mejorar el medio natural, estableciendo con él, un principio de ayuda mutua.

#### 4. Rol concientizador

Asumir la conciencia de ser protagonista de su propio destino, es un proceso largo. A la escuela le cabe abandonar su papel alienante, para hacerse su propio "examen de conciencia", adoptando por ejemplo, relaciones más horizontales con la comunidad, que deseche definitivamente, el prejuicio que dice que la Escuela solamente enseña y la comunidad aprende. En ese ambiente, iremos descubriendo cuál es la verdadera misión de la educación en la sociedad andina, como una piedra de los cimientos de una casa. Sólo así, podría hacerse conciencia de que es necesario:

- Retornar a las raíces.
- Recuperar la sabiduría y dignidad del pueblo.
- Prepararse para defender y mejorar el patrimonio natural y cultural.
- Organizarse para encontrar un mejor destino.

#### 5. Rol intercultural

Sabemos que casi no hay grupo humano, que por muy tradicionalista o aislado que esté, constituya una isla cultural. Y, porque tarde o temprano la confrontación ( o asimilación en muchos casos) llega, es que se debe conocer otras percepciones y culturas. Lo prioritario es reconocer y fomentar los elementos de su propia cultura, que serán como los muros de nuestra sociedad, que tendrán que ser fuertes y seguros. Sobre ellos podemos pensar que necesitamos de las otras culturas.

En nuestro caso, nos interesa, desde la Escuela por ejemplo:

- Conocer críticamente los elementos de la cultura occidental.
- Aprender el aprovechamiento de las energías naturales.
- Estudiar las leyes que rigen con respecto a la sociedad local.
- Incorporar y/o adaptar medios, recursos o herramientas que aporten en concreto al bienestar comunitario, sin dañar el sistema ecológico.

## 6. Rol Formativo

Sería inútil pensar una escuela sin resultados concretos, por eso tendremos que preguntarnos ¿Qué recursos humanos obtendremos con la educación? De acuerdo a los intereses, edad del estudiante y complejidad del contenido educativo, los resultados se irán haciendo más especializados.

Lo importante es que los resultados de esta educación sean tan evidentes que signifiquen desde temprano un aporte a la familia y luego a la comunidad, teniendo así a simple vista una evaluación práctica del aprendizaje, hecha por la comunidad. Si en el primer grado el niño aprende a hilar, en el cuarto ya podrá hacer un tejido básico, para que cuando ya sea joven quede convertido en un experto tejedor, en diversas técnicas. De igual manera, si en los primeros años de estudio aprende las normas básicas de moral, cuando joven puede ya ser responsable para asumir un cargo o función comunitaria, con una ética a toda prueba.

La Escuela así se alza como formadora de : artesanos, artistas, líderes, tecnólogos en diversas disciplinas, etc. Entusiasmados de hacer surgir su pueblo, precisamente lo que más necesitamos.

**EXPERIENCIAS EDUCACIONALES EN OTROS PAISES  
LATINOAMERICANOS**



## CINCO AÑOS DE EDUCACION INDIGENA EN NICARAGUA

Fernando Mora Miranda

Investigador PIIE/TER

### Antecedentes históricos

En el siglo XVIII, dos potencias se disputan la posesión de la Costa Atlántica de Nicaragua: España e Inglaterra. Esta última logra ejercer mayor influencia en la región, explotando la fuerza de trabajo existente, promoviendo un antagonismo artificial entre los pueblos indígenas y violentando los sistemas de vida de *Miskitos*,<sup>1</sup> en el nororiente del país, junto a los grandes ríos y el mar; *Sumus*,<sup>2</sup> en el centro norte, región montañosa y de difícil acceso, y *Ramas*,<sup>3</sup> en el suroriente, junto a la costa atlántica. A estos pueblos aborígenes hay que

1.- 'Miskito' alude a una etnia aborígen de permanencia reciente en la región (posterior a los sumus, sin precisión de fecha), perteneciente a la familia Macrochibcha (subfamilia Misumalpán), que se ubica fundamentalmente en los márgenes de los grandes ríos (Río Wangki o Coco, Río Prinzapolka y Río Grande de Matagalpa). Su población asciende a unos 60.000 habitantes (esta cifra no es absolutamente confiable por falta de datos y por el efecto de las continuas migraciones a causa de la guerra). Su ciudad principal es Puerto Cabezas. Se supone que aún existen unos 15.000 miskitos en Honduras.

2.- 'Sumu' identifica una etnia aborígen de permanencia más prolongada en la región, perteneciente a la familia Macrochibcha (subfamilia Misumalpán), con una población aproximada de 8.000 habitantes. Su ciudad principal es Rosita, importante centro minero del país.

3.- 'Rama' alude a una etnia aborígen en vías de extinción, de larga permanencia en Nicaragua, perteneciente a la familia Macrochibcha (subfamilia Chibcha). Actualmente se encuentra reducida a unas pocas familias que habitan la isla Rama Kay, al sur de la ciudad de Bluefields.

agregar la introducción de esclavos de origen africano, los que originaron una nueva etnia conocida con el nombre de *Criollos*.<sup>4</sup>

Posteriormente los diversos gobiernos y partidos tradicionales (conservadores y liberales) sometieron a la región atlántica del país a una sistemática opresión aculturizante, a través de la imposición de la cultura hispanizada de los grupos de poder, influenciada profundamente por valores extranjeros.

Por su parte, las iglesias asentadas en la zona, especialmente la Morava, realizan esfuerzos desde la segunda mitad del siglo XIX, por dar una configuración idiomática al miskito y al sumu, elaborando diversas gramáticas y diccionarios, así como haciendo traducciones de textos religiosos.

A partir de 1979 el proceso revolucionario posibilitó históricamente la participación de estos pueblos como sujetos actuantes en el escenario de la transformación socio-político-económica del país y en la formulación de la nueva sociedad.

---

4.- 'Criollo' alude al pueblo descendiente de las migraciones africanas, ya sea por esclavitud o por liberación, con permanencia relativamente reciente en la Costa Atlántica y el Caribe y sometido a múltiples influencias tanto de pueblos vernáculos (garífonas o caribes, ramas, miskitos), como de pueblos dominadores a partir de la colonia (ingleses, españoles y norteamericanos). En la actualidad ocupan fundamentalmente la costa de la Zona Especial II de Nicaragua y su ciudad principal es Bluefields. Su población asciende a unos 25.000 habitantes aproximadamente y su lengua es el 'criollo', dialecto cuya base es el inglés con grandes influencias, tanto del sustrato africano, como de los superestratos caribeños, españoles e indígenas.

Sin embargo, las presiones y agresiones externas se hicieron más insistentes, utilizando el conflicto étnico como punta de lanza de la contrarrevolución. En este contexto, las cuestiones culturales y lingüísticas, los problemas de la etnicidad y el conjunto de medidas legislativas y administrativas se transformaron en decisiones de gobierno de suma importancia y urgencia, acelerando la concretización de los postulados del Programa Histórico del Frente Sandinista de Liberación Nacional (FSLN), expresado en la "Ley de Educación en Lenguas en la Costa Atlántica" (Decreto N°. 571, 1980). Por primera vez en la historia del país, un proyecto político asumía el problema étnico y establecía un instrumento jurídico para su ejecución.

Aun con esto, los 94.509 indígenas no vieron resultados de la voluntad política sino hasta 1984, época en que la intensidad de la agresión en la región posibilitó el inicio de una acción educativa mínima, pero sostenida, especialmente en el sector nororiental del país.<sup>5</sup>

En 1980 se había realizado una Campaña de Alfabetización en Lenguas, que redujo la tasa de analfabetismo existente (87% en la región), pero por imposibilidad de sostenimiento, sus resultados no lograron consolidarse adecuadamente.

### **El Programa Educativo Bilingüe-Bicultural**

Las permanentes demandas indígenas y la voluntad gubernamental se conjugaron para poner en práctica el mandato del

5.- Centro de Investigaciones de la Costa Atlántica (CIDCA): "Demografía Costeña", Managua, 1982.

Decreto N° 571/1980 anteriormente citado, en el marco del proceso de expansión, mejoramiento y transformación educativos diseñado por el proyecto político-educativo nacional, dando origen al "Programa Educativo Bilingüe-Bicultural" (PEBB).

En junio de 1984 se realizó un diagnóstico de la situación en la región y se inició un proceso de educación en lengua vernácula, en la búsqueda de un modelo curricular que respondiera a la concepción del programa; es decir, a la revalorización de las etnias de la región, rescatando todos los elementos que contribuyeran a establecer su verdadera identidad como pueblo dentro de una concepción nacional única en una realidad pluriétnica.

Este programa nació gestado y aprobado al interior de cada una de las etnias y hoy se encuentra inscrito en el marco del proyecto de autoafirmación, autonomía y cohesión nacional, bajo la definición, con rango constitucional, de nación pluriétnica, única y soberana. Este programa no se considera un fin en sí mismo, sino que es un medio para actualizar las potencialidades culturales, creativas y organizacionales de las diversas etnias en el marco de las definiciones que, sobre autonomía, se discutieron en el órgano legislativo de la nación, dando origen a la "Ley de Autonomía de los Pueblos Indígenas".

### **Concepción del Programa**

La concepción del Programa Educativo Bilingüe-Bicultural parte de la premisa de considerar la acción escolar y el diseño curricular como un proceso dialéctico permanente, en el que la experiencia del aula proporciona los elementos necesarios para la formulación de la teoría

curricular, la que a su vez vuelve a la escuela en una pretensión de transformar la realidad socio-política-económica. Esta concepción de práctica educativa se evaluó por primera vez en noviembre de 1984, aceptándose como posible y proponiéndose los ajustes y perfeccionamientos que se detectaron como necesarios.

Tres necesidades urgentes surgieron como centrales para garantizar el buen éxito del modelo:

- Elaboración curricular
- Capacitación de maestros
- Formación de maestros

### **Elaboración Curricular:**

El proceso de Elaboración Curricular se encargó a tres equipos técnicos (miskito, sumu y criollo). No se consideró al pueblo rama, considerando su avanzado estado de desaparición y asimilación al pueblo criollo.

Cada equipo, compuesto por técnicos (originariamente maestros) pertenecientes a sus respectivas etnias, elaboró los complejos didácticos (libro de texto, cuaderno de escritura y ejercicios, orientaciones metodológicas) en base a un programa específico, diseñado para los diversos grados que se atendían. Estos materiales, una vez elaborados, eran presentados cada dos meses a los maestros (también indígenas), quienes lo analizaban, cuestionaban y modificaban, obteniéndose así el material para ser trabajado en el aula en ese período de

tiempo. Una vez realizada la acción escolar y obtenidos los resultados, se procedía a introducir las correcciones necesarias y pertinentes, dando origen a los materiales definitivos.

Agotada esta fase en terreno, el documento era analizado a nivel central por un equipo técnico *ad-hoc*, cuya misión era preocuparse por la calidad metodológica y establecer la coherencia con los niveles educativos nacionales respectivos. Una vez que el procedimiento agotaba las posibilidades de análisis y mejoramiento, el documento se aprobaba para su aplicación oficial.

Todos los materiales han tenido el carácter de experimentales, entendiéndose por ello el constante mejoramiento del currículo, en la búsqueda y construcción del modelo más apropiado para resolver los problemas específicos y concretizar los "Fines, Objetivos y Principios de la Nueva Educación" ((FOPNE),<sup>6</sup> válidos para toda la educación nicaragüense.

La acción curricular se sustenta en las características básicas del modelo : Bilingüe, Bicultural, Participativo y Popular.

Es **Bilingüe** ya que el proceso enseñanza-aprendizaje se inicia en la lengua materna de los niños, la que se reafirma, se revaloriza, se consolida y se motiva su desarrollo. Simultáneamente, ya en primer grado, se inserta el manejo oral de la segunda lengua (español), la que inicia la lecto-escritura en segundo grado. En los cuatro primeros grados se plantea un aumento paulatino del uso de la segunda lengua,

6.- JUNTA DE GOBIERNO DE RECONSTRUCCION NACIONAL: "Fines, Objetivos y Principios de la Nueva Educación", Managua, 1983.

disminuyendo el de la lengua materna a un nivel no inferior al 30% del tiempo escolar.

Se estima, y es política nacional, mantener durante el desarrollo del plan de estudios un porcentaje permanente de actividades en lengua materna , a fin de garantizar su desarrollo , elevar su prestigio, supuestamente disminuido, y provocar una reafirmación étnica en el plano nacional.

Es **Bicultural** porque el modelo recupera, desarrolla y fortalece la cultura propia de las etnias e integra poco a poco al niño a la cultura nacional, sin detrimento de la propia , y, con ella, a la universal, en un proceso espiral de adquisición y construcción de conocimientos, teniendo como eje central la persona y su entorno socio-cultural y natural.

Es **Participativo** puesto que el proceso educativo se fundamenta en la necesidad de resolver problemas que la propia comunidad detecta. Técnicos y maestros, dirigentes de la comunidad, miembros de las etnías ,toman parte en las decisiones del programa, sus contenidos, la elaboración de los materiales y en la evaluación de los procesos, actividades y gestión docente.

Es **Popular** puesto que el objetivo transformador del modelo educativo define al pueblo como sujeto de la historia nacional, regional y local, y constructor de su propio destino. En el diseño elaborado se asumen estrategias que valorizan la construcción del Hombre Nuevo, definido claramente en los "Fines, Objetivos y Principios de la Nueva Educación".

### **Capacitación de maestros:**

La introducción de la modalidad bilingüe-bicultural significó, y aún significa, un esfuerzo extraordinario del sistema educativo nacional para calificar los recursos docentes disponibles. La base magisterial existente al inicio del programa estaba formada por maestros de origen indígena con formación pedagógica en las escuelas normales existentes en el país. Su formación estaba dirigida a atender a la población estudiantil nacional y, por lo tanto, en el sistema formal tradicional. Esta situación se ha abordado con regular éxito, introduciendo mecanismos de capacitación y reciclaje coherentes con la educación bilingüe-bicultural. Su intensidad y extensión es cada día mayor, en virtud al crecimiento natural del programa. Esencialmente la capacitación docente descansa en un sistema cíclico de adiestramiento metodológico cada dos meses, sobre las experiencias educativas a desarrollar en el período siguiente, a partir de una evaluación diagnóstica de la etapa anterior. Simultáneamente se organizan seminarios-talleres científicos y técnicos, a fin de elevar el nivel académico de técnicos y docentes.

Como estrategia se están estableciendo redes de capacitación. Este sistema permite ampliar la cobertura de la misma, abaratar los costos y diversificar la atención técnica, optimizando los recursos disponibles

### **Formación de maestros:**

A partir de 1986, las estructuras centrales del Ministerio de Educación han iniciado un análisis profundo destinado a elaborar una respuesta factible a las demandas de creación de Escuelas de Formación

Docente Bilingüe-Biculturales. Este proyecto, acogido con preocupación prioritaria por las instancias gubernamentales, pretende transformar las Escuelas Normales de Bluefields y Puerto Cabezas en Bilingüe-Biculturales, considerando los objetivos propuestos por el Proyecto Principal de Educación para Latinoamérica y el Caribe y las políticas de mejoramiento y transformación educativas del país. En sus inicios se diseñaron estrategias de corto plazo para la formación, para luego alcanzar niveles de desarrollo acorde con el crecimiento natural del programa y la matrícula. Era de interés iniciar las actividades en 1988, para lo cual se realizó una investigación de la realidad, la que favoreció, además, la construcción del diseño curricular y la organización de las actividades docentes. El proceso de compactación de las estructuras del Estado postergó esta iniciativa, la que, sin embargo, no ha sido desestimada. Este importante paso garantizará la preparación de los maestros procedentes de las etnias en una concepción integral de la función docente, entendida ésta como motor que dinamiza el desarrollo de la comunidad en todos sus aspectos.

El maestro indígena y la escuela se conciben como entes provocadores de cambio social en el seno de la comunidad, elemento que profundiza la afirmación étnica, rescata los valores sumergidos por la cultura dominante y los transforma en agentes participantes y activos en la elaboración de la nueva cultura regional y nacional.

### **Cobertura y atención del Programa**

Habiendo transcurrido ya cinco años desde el inicio del programa es posible observar una coherencia expansiva acorde con la

posibilidades de atención por parte del sistema nacional y la existencia de recursos disponibles para esta tarea.

Por razones de desarrollo progresivo y la imposibilidad de atender en forma inmediata la totalidad de la población indígena, el PEBB ha procurado tener un crecimiento planificado, cuyas cifras no han sufrido grandes alteraciones a pesar de la situación de guerra que ha amenazado las metas propuestas.

#### **Matrícula atendida:**

	<b>Miskitos</b>	<b>Sumus</b>	<b>Criollos</b>
1984	470	- -	- -
1985	2.530	- -	652
1986	2.747	290	1.435
1987	4.045	513	2.160
1988	5.438	722	2.947

#### **Proyección para 1989 (datos no confirmados)**

1989	6.021	1.026	3.806
------	-------	-------	-------

Los grados atendidos en la actualidad (1989) son:

#### **Pueblo miskito:**

- III nivel Preescolar
- 1er. a 4<sup>o</sup>. grados EGB

**Pueblo sumu:**

III nivel Preescolar  
1er. a 3er. grados EGB

**Pueblo criollo:**

II y III nivel Preescolar  
1er. a 4<sup>o</sup>. grados EGB

La matrícula y los grados anotados son atendidos por 340 maestros ubicados en las diferentes comunidades donde se asientan los grupos étnicos.

## **Estructura del Programa**

Para poder atender en forma adecuada las demandas anotadas fue necesario crear una estructura mínima a nivel central del Ministerio de Educación, la que tiene por misión velar por la coherencia entre Programa regular nacional y Programas específicos indígenas.

El objetivo perseguido es construir estrategias educativas que aseguren que con currículo diferenciado se alcancen perfiles equivalentes en una población escolar pluriétnica. Este hecho garantizará una participación efectiva del escolar indígena tanto en su propia lengua, cultura y etnia, como en la lengua, cultura y etnias nacionales y en el desarrollo social, económico y político tanto regional como nacional.

Esta estructura a nivel central, en dependencia directa de un Viceministerio, tiene su correlato en los Equipos Técnicos Regionales, organismos insertos en las Delegaciones Regionales de educación de las Zonas Especiales I y II y conformados íntegramente por técnicos miembros de las propias etnias.

Estos Equipos Técnicos tienen por misión diseñar el currículo, elaborar los materiales educativos, organizar la función docente, supervisarla, ejecutar la capacitación de maestros y evaluar el proceso en su conjunto. Por eso se señala que la labor central del Programa descansa en los Equipos Técnicos Regionales en contacto directo con la realidad en que actúan.

Se cuenta con un instrumento normativo que regula las interrelaciones entre las distintas instancias y especifica las funciones y responsabilidades de cada uno de los estamentos.<sup>7</sup>

## **Dificultades**

Entre las dificultades más significativas presentes hoy en el Programa, podemos señalar:

1.- La falta de una adecuada asistencia técnico-metodológica, particularmente al equipo técnico sumu, al cual no se le visita desde 1987, por la agresión que vive la zona.

2.- La insuficiente preparación de los maestros, de los cuales el 48,8% posee un nivel de escolaridad equivalente a 6°. grado y sólo el 16% son graduados o bachilleres.

3.- El inicio de la enseñanza de la lecto-escritura en primer grado en inglés estándar para el pueblo criollo, sin realizar una preparación

7.- MINISTERIO DE EDUCACION: "Estructura y Funcionamiento del Programa Educativo Bilingüe-Bicultural", Managua, 1987.

previa a través de un aprestamiento adecuado.

4.- La ausencia de acuerdos para definir como lengua materna el inglés criollo o el estándar, hecho que incide fuertemente en el proceso de la enseñanza de la lecto-escritura.

## Conclusiones

Con todo y sus limitaciones, el Programa Educativo Bilingüe Bicultural ha significado una estrategia innovadora dentro de la "Batalla por una Educación Básica Popular",<sup>8</sup> con la reducción del analfabetismo, la elevación de los niveles de retención y promoción escolar y el desarrollo de las potencialidades de los niños de estos grupos étnicos. El hecho mismo de ser, además de bilingüe, bicultural, ha permitido conocer mejor la cultura local e insertarse en la cultura nacional, en una unidad en donde los alumnos de las diferentes etnias, en igualdad de condiciones, van desarrollándose en el contexto de las transformaciones de la nueva educación.

---

<sup>8</sup>.- Estrategia diseñada en 1983, a fin de cumplir uno de los objetivos del "Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe", México, 1979, Quito, 1981.



## DESARROLLO DE LA EDUCACION INTERCULTURAL EN ECUADOR EL PUEBLO SHWAR

Juan Botasso; José Conjosa  
Universidad de Loja, Ecuador

### Observaciones preliminares

La población ecuatoriana asciende, en la actualidad, a 9.300.000 habitantes, aproximadamente, distribuidos en 270.000 Km<sup>2</sup> que abarca el territorio nacional. Está integrada por 30% de indígenas; un 55% de mestizos; un 10% de blancos y un 5 % de negros.

La situación que se vive en el país es compleja y variada, pues coexisten unas trece nacionalidades indígenas y unos doce idiomas. La población más fuerte en la actualidad es la *Quichua de la Sierra* con unos 2.200.000 habitantes en la Amazonia; a continuación están los *Quichuas de la Selva* y los *Shwar* con unos 30.000 habitantes cada uno. Hacia la zona de la Costa es posible distinguir dos minorías étnicas: los *Sachilas*, también conocidos como *Colorados*, que no pasan de 1.000; y los *Chachis*, conocidos como *Callapas*, que tampoco sobrepasan los 1.000 habitantes.

En relación a la situación educativa de Ecuador, se puede observar que los gobiernos anteriores al año 1981 no tuvieron una mayor preocupación al respecto. Así vemos, por ejemplo, que la Constitución del año 1945 sólo menciona la educación indígena a través de los idiomas autóctonos, pero es recién en el año 1981, y a través de un decreto gubernamental, que se reconoce el carácter Bilingüe Bicultural de la

## Educación.

Haciendo historia, podemos recordar que en el año 1952 el estado delega la educación bilingüe a una institución de corte religioso fundamentalista; me refiero al *Instituto Lingüístico de Verano*. También el sector popular fue poco a poco haciendo contribuciones en el ámbito educativo, esto es a partir del año 1960, y básicamente en la educación de adultos, primera y secundaria. Este trabajo lento va, poco a poco, adquiriendo el rasgo de Educación Bilingüe Bicultural, contribuyendo significativamente a él la *Escuela Radiofónica de Río Bamba* de Monseñor Proaño (1965), las *Escuelas Indígenas de Cotopaxi* (1970) y las *Escuelas Radiofónicas Shwar* (1969), cuyos objetivos eran el de valorizar el idioma, la cultura y reforzar la organización.

Una fecha significativa es el año 1980, pues es en este año que el Estado asume por primera vez la problemática de la Educación Indígena, hasta entonces delegada a otras instituciones, a través del Plan Nacional de Alfabetización en Quichua, firmándose un convenio con la *Universidad Católica de Quito* para la formulación de Currículum de Educación Indígena para la escuela primaria, secundaria y alfabetización. Este convenio se suspende en 1982 por problemas con organizaciones indígenas que no participaron en las decisiones, reanudándose en 1985 con la institución EBI (Educación Bilingüe Bicultural) creada por el Estado y apoyada técnica y financieramente por dos instancias alemanas.

Hasta 1987, aunque la educación indígena estaba anexada a los Departamentos de Educación Rural del Ministerio de Educación y al de Educación Compensatoria, no era asumida por el Estado, delegándose técnica y financieramente a instituciones particulares, fuesen éstas de

carácter religioso u organismos de composición internacional.

Además, debe agregarse que la educación indígena hasta 1987 estuvo hecha al margen de las organizaciones indígenas del país.

Es en 1988 que el gobierno de Centro Izquierda de Rodrigo Borja se reconoce por poder ver el carácter pluricultural y multilingüe del Ecuador, lo que se materializa con la creación de la Dirección Nacional de Educación Indígena, la cual viene a ser un Ministerio paralelo.

Se tenía que encontrar un portavoz de las organizaciones, para entregarles en sus manos todo lo que hiciera referencia a la Educación Indígena, entonces se convocan a todas las organizaciones para entregar absolutamente todo aquello que tenga relación con la Educación Indígena, y la que tenía mayor representatividad era la CONAIE, entonces fue elegida como interlocutora entre las autoridades y los indígenas. Esta Dirección tiene un Director Nacional que es propuesto por las organizaciones y aceptado por el Ministerio de Educación. Y de esta Dirección dependen todas las instancias de Presupuesto, Administrativas, de Curriculum, de Personal que tengan que ver con las Escuelas Indígenas del país, y entonces todas las escuelas. Esto significó que todas las escuelas en las cuales había Indígenas, aunque no tengan Educación Bilingüe, debían pasar a depender, en Personal y en Presupuesto, de esta Dirección. Esto trajo en un principio muchos problemas, muchos de los cuales todavía no se solucionan, como por ejemplo: resistencia de los personeros Administrativos del Ministerio de Educación porque no aceptaron que se dividieran partidas y que se excluyan de ciertos puestos a gente que no eran indígenas, por todo lo que significa una división de poder y de puestos económicos. Tuvo graves problemas internos entre los pueblos indígenas por cuestiones de representatividad. En esto también hicieron bastante

problema las organizaciones de tipo Evangélico por no sentirse representadas en los personeros que iban a dirigir la Dirección Nacional.

Un problema que también merece ser mencionado es la resistencia, también de ciertos sectores indígenas, a la Educación Bilingüe Intercultural, en el sentido de que la ven como una amenaza al acceso de conocimiento de tipo occidental; entonces, no es una opinión general que la Educación Indígena deba ser Bilingüe e Intercultural. Muchos sectores indígenas se resisten a esto. Como recuento de las filosofías que han estado debajo de todas estas iniciativas, podemos ver en un principio la opción castellanizante de las poblaciones indígenas con las que siempre se trabajó y que fue superada, como hemos visto, hacia los años 60; después tenemos un Bilingüismo de transición instrumental sólo para facilitar la castellanización, un biculturalismo, o sea, un manejo de los contenidos de dos culturas que fue superado teóricamente porque una persona no puede ser bicultural, es de una sola cultura, entonces se comenzó a hablar del interculturalismo, o sea, de la adquisición crítica, desde una posición cultural determinada, de dos contenidos, de dos tipos de contenidos culturales, todas estas opciones si bien en la teoría se han ido sucediendo, en la práctica coexisten y todavía queda mucho camino por recorrer para llegar a un verdadero bilingüismo intercultural.

Ahora, la comisión parlamentaria que se ocupa de las reformas a la Constitución tiene entre sus propuestas la siguiente: que el primer artículo de la Constitución Ecuatoriana suene así: "El Estado del Ecuador, es un país soberano Independiente plurinacional", es una propuesta que posiblemente no será aprobada porque ya está levantando una gran polva.

Esto de proclamar ya en el primer artículo de la Constitución que es un país plurinacional va a suscitar resistencia, pero mientras tanto nos indica que en estos diez años, estos conceptos han madurado, se han difundido y hay una porción de la opinión pública que lo acepta. Ahora que el país sea pluriétnico multicultural no es un invento de algunos antropólogos en busca de la novedad, es la realidad, la cuestión es ver si esto se acepta, si se lo ve como algo positivo o si esto se lo minimiza y se lo busca superar y destruir. El Estado Liberal del siglo XIX, evidentemente, no lo aceptó. Es muy comprensible el hecho, porque nacido de las luchas de la Independencia con todas las dificultades que esto conllevó, es evidente que el Estado no podía permitirse el lujo de despertar muchas fuerzas centrífugas cuando estaba preocupadísimo para consolidar la soberanía, las fronteras y la solidez de las Instituciones Democráticas. Pero en este momento, en que en cierto sentido ya las fronteras suenan en algunos campos como algo obsoleto, en que las instituciones demócratas, la conciencia cívica del país ha madurado mucho, ya se puede dar la posibilidad que los distintos grupos étnicos planteen, no solamente su supervivencia, sino la reproducción de sus modelos culturales en un marco de cierta autonomía.

Esto es legítimo, es un deber y es evidente que si esto se acepta tiene una repercusión inmediata en los sistemas educativos, porque la Educación no es otra cosa que el sistema con que un grupo humano reproduce sus modelos, es la canalización de estas formas de reproducción interna; negarle esta posibilidad es negarle la posibilidad de sobrevivir; de tal forma que es absolutamente legítimo el planteamiento de un tipo de educación que refleje esta realidad, lo que la dramatización de ayer expuso en una forma sumamente atractiva, muy verídica, muy eficaz y que terminaba con la sugerencia de Mileman: "queremos una educación que sea nuestra, si no, no sobrevivimos". Muchas culturas Indígenas han

sobrevivido porque, gracias a Dios, el estado se ha ocupado poco de ellas, porque si se hubiera ocupado como se está ocupando ahora, por ejemplo, con una política masiva de escolarización, asistiríamos a la agresión definitiva y total.

### **Antecedentes de educación entre los Shwar: las misiones**

Los Shuar, pueblo que también es conocido con el término de 'Jívaro' (*Shuar-Jívaro* no es otra cosa que una castellanización, una corrupción del término con que ese pueblo se autodenomina: *Jiviar-Shuar*), deben su autoridad a un hecho: porque fueron cortadores y reductores de cabezas y deben su sobrevivencia a su capacidad guerrera y su agresividad, si no, ya no existirían.

Son un ejemplo notable de resistencia a lo largo de toda la colonia. La colonia no pudo someterlos. Se leen infinidad de documentos de la Administración Colonial, del rey del Consejo de Indias que insiste para que finalmente se resuelva "el problema Jívaro", que se los someta porque ocupa una parte de la ceja de montaña donde pasaban los caminos que llevaban a las famosas misiones Jesuitas del Mainar y la Corona sostenía con mucho entusiasmo estas misiones porque eran la vanguardia que paraba el avance de los Portugueses que subían río arriba, y los Shuars, con su resistencia, impedían la entrada fácil por estas vías y por esto su beligerancia, su resistencia, fue siempre vista como algo con lo cual no se podía convivir, tenía que ser destruido. Pero se dieron el lujo de resistir hasta muy entrada la época Republicana, resistieron a las invocaciones militares, resistieron a los asentamientos de colonos, los destruyeron todos, rechazaron también, evidentemente, todos los misioneros. Todavía entrando nuestro siglo los misioneros salesianos, que fueron los últimos a

los cuales se entregó la tarea de consentirlos, momentáneamente abandonan el campo porque dicen: es una raza impermeable a la civilización; con ellos no se puede; pero después superaron el desaliento y volvieron. Allí empezó, no digo la derrota, pero empezaron a mirar un poco las banderas, tal vez por un cálculo astuto que han hecho; han visto que al final los blancos podían ser molestos, pero eran muchos y no había cómo vencerlos, no había otro camino que pactar con ellos porque entre otras cosas disponía de una serie de productos interesantes como son la pólvora, los anzuelos, la sal, la tela y todo eso. Las misiones se presentaron como un excelente intermediario para obtener cosas interesantes de los blancos, pero por allí empezó la cosa, aun cuando los misioneros por los años 30 empezaron a cantar victoria, a decir que finalmente ese pueblo altivo y rebelde doblaba su frente ante la cruz.

La conversión se debió a cálculos un poco más prácticos y materiales indiscutiblemente, pero es interesante que el Estado, inclusive el Estado Liberal Anticlerical, el Gobierno de Eloy Alfaro, que rechazan la línea conservadora de décadas anteriores, no sólo permiten o toleran, sino que hasta cierto punto alientan la presencia misionera y le entregan la tarea educativa que no era otra cosa que la tarea de integrarlos a los modos de vida de la nacionalidad, de tal forma que las escuelas de las misiones por muchas décadas no fueron otra cosa que un esfuerzo capital para poder arrancar a esta población de su cosmovisión, como se nos decía antes, para imbuirlos de las ideas del país. La nación necesitaba que se integraran como buenos productores y consumidores. Como se trata de una población de selvas, que no vive en poblados, la tarea era sumamente complicada, entonces las misiones no pudieron hacer otra cosa que multiplicar los internados. Se llegó; en 1963, a casi 3000 internos, entre chicos y chicas, lo cual significaba el 80% de la población joven.

No sé si otro pueblo sudamericano pasó por semejante experiencia, que tiene sus buenos ribetes de traumatismo, porque se suponía que esa gente entraba en la misión y teóricamente salía sola; la única liberación era casarse, porque niños y niñas con curas y monjas en las misiones... al final la única manera para terminar la experiencia era casarse, pero no volver al ambiente corrupto y corruptor que era la selva, pues un ambiente selvícola, salvaje, los volvería a niveles de inferioridad; entonces debía vivir en pequeñas colonias que el misionero trazaba, vigilaba y visitaba para que se mantuvieran civilizados y como buenos cristianos.

Eso fue un poco lo que se programó y se intentó llevar a cabo, entre los años 1930 hasta 1960, con notables fracasos y, también, con algunos éxitos. Evidentemente los segundos son medibles solamente desde el punto de vista de la Integración a la sociedad nacional. No se puede negar que en este momento los líderes históricos y los líderes actuales de la nación Shuar han egresado de los internados, eso es bastante evidente porque, quieran o no quieran, ellos ahí adentro han adquirido no solamente un instrumento más eficaz de defensa, que es la lengua castellana, sino que han entendido todos los trucos con que se maneja y funciona nuestra sociedad; todas sus astucias las han aprendido allí.

Han aprendido también una serie de cosas que evidentemente le están sirviendo en este momento de transición como es acostumbrarse a un tipo de disciplina, de producción, de trabajo, de reglamentación anónima de la vida, que nunca habían conocido, pero es lo que le está pidiendo hoy la sociedad. Pero es evidente que los internados se fundamentaban en una visión pedagógica enormemente discutible porque implicaban la separación de la familia por espacios larguísimos y casi sin contactos, y de esto puedo

dar fe -porque yo lo practiqué, y lo practiqué más de un año-: toda la educación está fundamentada en un desprecio sistemático de su pasado. Se les seguía machacando que ellos estaban allí y se sometían al sacrificio de estar allí para aprender a leer, a escribir, a trabajar, etc., pero para ser civilizados porque sus papás eran una serie de matones, de salvajes, que vivían metidos allá en la oscuridad del bosque, pero ellos tenían la fortuna y la suerte de haber sido salvados de aquel ambiente y vivían en una especie de paraíso con los padrecitos y madrecitas que, evidentemente, si lo vemos ahora, no eran ningún modelo para ellos, porque unos eran célibes que tenían un estilo de vida inimitable, que para ellos debía ser por 7, 8 ó 10 años el esquema, el espejo, en el cual tenían que reflejarse.

Hubo también otros elementos que entraron en juego: el hecho de que la población aumentaba y materialmente ya no cabían todos en los internados, después entraron en crisis ciertas estructuras de la entidad religiosa que los manejaba, la disminución de vocaciones, etc. , no pudiendo ser administrados. Entonces se empezó a fundar escuelas fuera de la misión, pequeñas escuelas de los primeros años; pero no había personal preparado. Se tenía que acudir a mestizos que en la inmensa mayoría de los casos hacían ese trabajo solamente porque les daba un medio de vivir, pero no les importaba la cultura. Paralelamente estaba la presión de los colonos sobre las tierras, llegando al rojo vivo el asunto de la defensa de las tierras, que fue el detonante que llevó mayor eficacia a la organización que se llamó la Federación Shuar que nació el 14 de Enero del 64. Nació esencialmente para defender las tierras.

Hasta entonces, por contrato con el Gobierno, las reservas que existían eran tierras destinadas en forma exclusiva a la población Shuar; pero los Shuar eran considerados por el Estado incapaces, jurídicamente,

de defender sus derechos y los misioneros eran nombrados tutores legales con todas las odiosidades que esto implicaba, desencadenándose verdaderas guerras.

En efecto, la misión donde yo viví por 3 años fue quemada por los colonos porque no soportaban que hubiese una institución hecha, en parte, por extranjeros, como eran los misioneros, que en nombre de los indios estaban sacándolos de las tierras que ellos habían ya, en parte, trabajado. Eso creó una tensión tremenda y llevó a los misioneros a impulsar a los indígenas para que se organizaran y defendieran ellos sus tierras, no hacerlas defender por los misioneros. Así, mientras el asunto internado llegaba un poco a un momento de crisis maduró el sistema de la organización. En 1969 termina el contrato con el Gobierno y el asunto tierra pasa totalmente a manos de la organización Shuar y es el momento en que surge también el deseo, la inquietud, por defender no solamente el territorio, sino para defender también cierto margen de autonomía, de autogestión, en la salud y en la educación. Pero la dificultad estaba en el hecho de que se trataba de una población regada, que no vive en poblaciones.

Al eliminarse los internados surge el problema de cómo sustituir el medio de educación. La técnica ofreció un medio fácil, al alcance de la mano, para sustituir el problema: la radio.

En 1969 comienza a plantearse el problema, en 1972 se institucionaliza ya el sistema. En poquísimos tiempo toda la educación Shuar empieza a impartirse por radio con un núcleo de profesores Shuar que dan clases en el centro Sucua (nombre de un pueblo de la selva amazónica); con una cantidad de auxiliares, de intermediarios, que congregan pequeños grupos de niños en los sitios donde viven; con un cierto número de supervisores que caminan y van a visitar las escuelas de la selva. Así

comenzó a funcionar. En este momento, alrededor de 4.000 alumnos reciben 9 años de instrucción a través de la radio, todo el personal es Shuar. Evidentemente, la Escuela es Bilingüe y hace un esfuerzo para ser, también, intercultural, es decir, para habilitar a los alumnos afianzándolos en su cultura y después a moverse sin complejos en la cultura que lo rodea.

### La investigación en la educación Shwar

La educación Bilingüe Intercultural es un derecho elemental de un grupo que quiere sobrevivir como tal, pero llevarlo a la práctica es complicadísimo. Primero se trata de alcanzar una población dispersa a centenas de miles de kilómetros en la región selvática. Segundo, se requiere de personal propio, conocedor profundo de la cultura en la que se mueve, para que pueda replantear los contenidos curriculares que emanan del nivel central.

Hasta entonces el personal y los programas no hacían más que reproducir los esquemas que llegaban desde Quito; el currículum era el Nacional. Plantear una educación propia quiere decir evidentemente poner personal propio, usar la lengua, pero también dar los contenidos para replantear todos los anteriores. Evidentemente, hay que conocer a fondo la cultura en la cual uno se mueve para que reflejen en esa cultura histórica las ciencias, la manera que tienen de clasificar el mundo, de contar, de ver las enfermedades o los acontecimientos, lo cual es totalmente diferente a la nuestra; su cosmovisión, cómo ven ellos el origen de las cosas, el origen de las costumbres, la mitología. Esto implica una investigación enorme de todo un campo que hasta entonces se había ignorado porque se lo consideraba no sólo intrascendente, sino, expresión de salvajismo. Sin

lugar a dudas el campo que mejor expresa la visión del mundo que tiene un grupo es la mitología. Hubo un Padre que se dio el trabajo de recoger, grabar, transcribir y traducir los mitos durante, casi, 20 años; antes que todos los movimientos bilingüísticos llegaran a su madurez.

Algunos veían esto como una simple pérdida de tiempo. Yo recuerdo que el Superior Provincial una vez me dijo: "qué lástima el Padre Ciro, que todavía es joven, desperdicia tanto tiempo en una cosa tan inútil", pero dice: "qué vamos a hacer"; en el Post Concilio había que respetar un poco las opciones personales y no hacerle tanto problema; bueno si le gusta esto que lo haga, qué le vamos a hacer. Pero este Sr. reunió tanto material que aunque no se ha publicado todo ya hemos publicado doce tomos de mitología Shuar y una vez la gente leyendo la mitología entiende muchas cosas: por qué tienen esas actitudes, por qué la guerra no es su ideal de vida, por qué esas formas de ser dentro de la vida matrimonial, dentro de su mundo de relación con la naturaleza, etc., son de una riqueza y, en algunos casos, una belleza poética indescriptible, pero siempre eso se había no solamente ignorado, sino inclusive despreciado en este mundo. Fue inevitable hacer un estudio de tipo lingüístico; hubo que hacer estudios de tipo histórico y todo esto llevó muchos años.

En una de estas escuelas para Shuar, se realizó un trabajo de clases con los alumnos, el cual consistía en buscar en sus lugares de origen, por medio de un cuestionario, las yerbas medicinales, el conocimiento de los animales, las fiestas, entre otras. De esa manera llegaron a publicarse, luego de un largo trabajo de revisión realizado con los propios alumnos, cinco cuadernos nacidos de esta iniciativa.

Allí empezó una aventura que al comienzo no se había proyectado como tal, pero después fue creciendo entre las manos, y fue la

de promover la investigación y sobre todo la difusión de todo este material. Esto ha permitido reformular no solamente programas escolares, sino programas de radio, inclusive programas planes pastorales, porque no hay otro camino que partir de cómo es el pueblo, de cómo el pueblo siente, de cómo el pueblo percibe el mundo para, de esta manera, ayudarlo a caminar y abrirse a un tipo de existencia en una sociedad que los envuelve y que pide cambios. Pero esos cambios deben ser producto de ellos mismos, los cambios no deben ser impuestos desde fuera. Este es un camino indispensable para que venzan el peor obstáculo que les puede impedir progresar: el complejo de inferioridad, que en gran parte les hemos creado nosotros, inclusive en forma sistemática con los instrumentos de la escuela. No hay ninguna labor educativa posible cuando no se reconstruye el orgullo de ser lo que es, cuando no se aceptan la memoria, la historia, las raíces. En ésta la labor de Investigación y difusión ha hecho una buena contribución, siendo lo anteriormente expuesto, su fundamento.

De esta forma, en 1975, basándose en esa iniciativa, se fue creando una pequeña editorial que no se ha limitado al mundo Shuar, sino que ha ido abriéndose a otros pueblos del Ecuador y , últimamente, a otros pueblos de América Latina.

La editorial, en los últimos 2 años, ha publicado un promedio de un libro cada semana, es decir unos 50 cada año; cada año se imprimen entre 65 y 70 mil libros.

La publicación de libros de carácter antropológico y etnográfico realizados en Ecuador ha influido en la opinión pública, en el Parlamento, en la prensa, en la Universidad, en las organizaciones sindicales, contribuyendo a que se madure en este aspecto y que se acepten

ciertos conceptos. Ya no está circulando información folklórica sobre los indios, sino una información seria, porque hay que terminar de conocer al indio no como un ser exótico, sino como una persona normal que se debate con problemas normales.

Estamos haciendo un enorme esfuerzo de información porque consideramos importantísimo que el indio se convenza de que necesita un sistema propio de trasmisión de valores, que es su educación. Hace falta una labor enorme para educar e informar a la opinión pública, porque muchas veces ciertas actitudes, inclusive de desprecio o de marginación que toma la opinión pública, o quienes manejan el poder, no se deben tanto a mala voluntad, a perversidad, sino a mala información. Este vacío hay que llenarlo, intentamos llenarlo, y nos parece que es un trabajo que da resultados en términos lentos de largo alcance; necesita paciencia, pero es indispensable, de otra forma todo este esfuerzo para recuperar valores culturales corre el riesgo de ser simplemente una recuperación folclórica de conjuntos de música que bailan y se visten de una manera, pero los contenidos verdaderos siguen siendo ignorados y esto no sería una renovación de fondo.

## EXPERIENCIA EDUCACIONAL EN PARAGUAY

Hna. Mari Blanca Pavon  
Equipo Nacional de Misiones  
Iglesia Católica Paraguaya

### La Etnia

La experiencia educacional que presentaré concierne al grupo indígena de los guaraníes del Paraguay que se autodenominan *Karaguyjara*, que quiere decir 'dueños del monte'. También se denominan *Avá chiripá*. Esta etnia vive en la región oriental del Paraguay, en un triángulo que se extiende hacia el Brasil. En este mismo sector viven también los Paĩtauytera, los Mbya y los llamados Ache o Guayaki o Atchí. Se supone que existen alrededor de 4.500 Avá Chiripá en la región oriental del Paraguay. Viven en pequeñas comunidades y han perdido su hábitat selvático natural casi en su totalidad.

### El territorio de la Etnia: algunos antecedentes históricos

Hasta antes que ingresara la Industria Paraguaya, los Avá Chiripá orientales disponían ampliamente del monte, es decir, de unos tres millones y medio de hectáreas. La Industrial Paraguaya compró ese territorio hace cien años atrás,<sup>1</sup> obligando a las comunidades a dispersarse; de hecho, se dedicó a extraer la madera, los palmitos y la yerba mate. Muchos indígenas guaraníes han sido usados por esta compañía

<sup>1</sup>.- La empresa o compañía que compró la tierra se llama **La Industrial Paraguaya S.A. (LIPSA)**. Es Argentina.

para el logro de sus fines, debiendo éstos realizar los trabajos más pesados y difíciles, tales como hacer los piques en el monte, acarrear los fardos o los raídos de yerba por las picadas. "La Industrial" no sólo usó su fuerza de trabajo y su conocimiento del monte, sino que incluso creó entre ellos una organización, las capitanías, para favorecer el trabajo. Esta organización foránea, que hizo surgir los famosos capitanes o caciques, desplazó a los líderes religiosos o a los sacerdotes tribales, que eran los que tradicionalmente dirigían a la comunidad. La Industria paraguaya fue luego vendiendo la tierra a grandes terratenientes extranjeros, los que compraban desde cuarenta a cien mil hectáreas cada uno, algunos para lotear a colonos brasileños. Toda esta influencia ha traído como consecuencia que los Avá Chiripá hayan ido perdiendo parte de su identidad cultural y se sientan cada vez más cercados por los extranjeros. <sup>2</sup>

### **Primeras acciones de la Iglesia**

En 1969 el padre Nicolás da Cunha comienza el primer trabajo con los Avá Chiripá, que les permitió recuperar, por medio de la compra, unas 1180 hectáreas. Luego se ha exigido al gobierno otras cantidades. En todo caso, la tierra que hasta ahora se les ha podido conseguir es insuficiente para sus necesidades; si bien, en la opinión del gobierno, con cada cinco hás. por familia ya sería suficiente. En realidad la ley N° 904 de 1981 del Estatuto de las Comunidades Indígenas dice que por lo menos cada familia debe disponer de unas 20 hectáreas. en la región Oriental, pero esta ley nunca se ha cumplido, ni en parte.

---

2.- Los guaraníes no han perdido toda su cultura; sino su suelo cultural, el lugar donde desarrollaban su cultura.

## Las primeras demandas de escuelas

Los indígenas se vieron tan encerrados en sus pequeñas parcelas que llegaron a pensar que, pidiendo una escuela, podrían detener a los extranjeros; estos loteaban y loteaban hasta llegar a la casa de los indígenas, o si no, sembraban pasturas artificiales que llenaban sus chacras a tal punto que ya no había forma de sobrevivir. Entonces, ante su desesperación, recurrieron a nosotros para pedir una escuela. Hay que aclarar que no era realmente una escuela la que ellos querían, sino que asegurar su tierra. La comunidad de Guarira, por ejemplo, llegó a tener como unas 15 há. porque un brasilero, supuesto dueño de la tierra, fue cultivando hasta la entrada de la comunidad. Hicieron una solicitud de escuela y esta se puso ahí en el límite de la chacra, con una bandera, para que la comunidad afianzara su derecho sobre la tierra, y así muchas comunidades fueran haciendo eso. De este modo la escuela fue más bien la lucha por la tierra, la conquista de un espacio para sobrevivir. No era por la necesidad de aprender a leer y a escribir, de alfabetizarse, sino de desarrollar la comunidad. En realidad, los Avá Chiripá todavía viven cohesionados, a pesar de todo lo que han sufrido. Tienen la autoridad máxima que es el cacique y también el *oporaiva* o sacerdotes tribales; conservan sus ritos, sus tradiciones, sus danzas religiosas. Ellos rezan mucho, las reuniones regionales son de tres a cuatro días y ahí no cesan de rezar durante noches enteras. En las comunidades más tradicionales se reza todas las noches durante un mes entero cuando se hacen bautizos. Los bautismos se hacen cuando sale el sol. En los velorios también se aprecia la incorporación de la época de los Jesuitas, pero la religión tradicional no ha sido desplazada. Tampoco su forma comunitaria de vivir, ya que los problemas se resuelven a nivel comunitario, no se recurre a afuera para pedir justicia. Incluso la Ley N° 904 reconoce el derecho consuetudinario

de las comunidades a gobernarse por sí mismas. Siempre y cuando no afecten el orden público nacional.

### **Inicio de la experiencia educacional**

Llegué al sector en 1977, a la comunidad Arroyo Guazú, bajo la petición del Padre Nicolás da Cunha, para ayudarles a defender el último retazo de tierra que les quedaba. Allí ya había empezado a trabajar alguien y se retiraba por enfermedad. El no era maestro y apenas sabía leer y escribir; su estilo consistía en escribirle a los niños en la pizarra palabras en castellano, para que éstos copiaran. El asunto era que la escuela permaneciera. Encontré, pues, una escuelita con quince niños y por mi parte recién me incorporaba al indigenismo, no sabía el idioma, así como los niños no sabían el castellano. Comenzó una etapa de aprendizaje mutuo de la lengua indígena y del castellano respectivamente, con la ayuda de un joven paraguayo que permitía la comunicación usando la lengua guaraní. En esa época surgió el Equipo Misiones de la Prelatura del Alto Paraná, el que empezó a abocarse a la cuestión educacional y de las tierras en varias comunidades. Me extrañó que en todas las escuelitas hubiese profesores paraguayos que enseñaran el curriculum oficial, especialmente el castellano. De ahí que decidiera empezar a usar un libro escrito en guaraní; era un libro de las ligas agrarias campesinas que fue prohibido por las instancias oficiales. Solicité otro libro, pero no había ninguno en todo el ámbito paraguayo.

### **Primeras cartillas en guaraní**

Ante la carencia de textos en lengua indígena tuve que iniciar la experiencia de elaborar algunas cartillas. Lo hablamos mucho con los padres, los oporaiva, y los niños. Les pedíamos a los niños que relataran

cuentos o que dibujaran su estilo de vida tradicional, también lo hicimos con los ancianos y con los jóvenes. De esta recopilación surgió la primera cartilla de lectura llamada **Ayvu Pet̃ha**, que quiere decir 'la palabra de adentro', 'el habla del alma'. En ella se incluyeron primero las vocales orales simples y la sexta que quiere decir 'agua' y así los niños fueron dibujando... Una de las primeras lecciones fue **Yvy**, que quiere decir 'tierra'; se centraba en el problema de tierra de la comunidad y era el principal tema de conversación... Había mucha tensión en esa época e incluso, cuando yo no estaba, llegaban los militares y rodeaban la comunidad para averiguar si teníamos armas o si alimentábamos a guerrilleros.

Ante tanta zozobra, uno de los jefes de la comunidad planteó que él se quedaba aun si vinieran a matarlo... Ese fue el inicio de una etapa de resistencia que se reflejó en los textos, ya que fueron apareciendo otros que mostraban la cultura del grupo: el segundo texto fue sobre el árbol: **Yvyra**, otro sobre el fuego, el maíz y así sucesivamente....

Con cada situación cultural, especialmente las rituales y religiosas, iban quedando las palabras, hasta completar el alfabeto. Nuestro trabajo consistía en otorgar forma didáctica a los mensajes que emitía la comunidad para que el niño pudiera alfabetizarse.

### **Relaciones escuela y comunidad**

El contacto con los líderes religiosos era permanente. Siempre se hacen diálogos con la comunidad para saber qué piensa, sobre todo respecto de la Escuela, ya que una de las decisiones posibles era que decidiera cerrar la escuela porque no se la considerara útil. Tuvimos la

interesante experiencia de que un anciano muy reconocido en la comunidad se pronunciara y dijera: "Bueno, la escuela no nos va a descomponer a nosotros, porque un niño guaraní a los seis años ya es lo que debe ser; la escuela no le va a sacar nada de lo que él ya aprendió, todo lo que tiene él que aprender para ser un buen guaraní..."

En efecto los niños crecen muy cerca de sus padres, y con ellos aprenden todo. En el templo, el padre danza por horas con el hijo varón sobre el cuello; la madre lo tiene en brazos mientras dura la tacuara ritual y cuando se cansa puede ponerlo en el suelo, muy cerca del tacuara... Si uno le pregunta si el niño puede dormir con ese ruido, ella responderá que "hasta en sueño le tiene que entrar lo que es nuestro... Si se duerme, mala suerte, pero con la tacuara le va entrar la música en su orejita de igual modo".

### **Funcionamiento de las escuelas**

En no todos los lugares las escuelas funcionan bien o funcionan ininterrumpidamente, ya que hay muchos factores que intervienen y la alteran. Por ejemplo, si hay cambio de cacique, la comunidad entera se involucra en el proceso que puede ser largo, ya que tardan mucho en aceptar por consenso al nuevo cacique o que el anterior entregue el cargo. Antes de venir acá a Chile, en la comunidad de Bajada Guazu el cacique había dado orden de suspender las clases.... El maestro lo hizo, porque tomó conciencia de que él era el objeto de división en la comunidad. Por haber participado en el cambio de cacique, las familias del que abandonó el cargo retiraban sus niños de la escuela. No sabemos hasta cuándo vamos a dar clases, puede ser meses o uno o más años, hasta que toda la situación se regularice y otra vez la escuela sea una necesidad. No importa que la

escuela sea del Ministerio de Educación, en realidad, todas están reconocidas por el Ministerio porque es la comunidad la que tiene injerencia directa en la escuela. Esto nos obliga a usar la ley indígena de **ñembotavy**, que es la ley de 'hacerse el tonto'. Nosotros no informamos al Ministerio de lo que ocurre en las comunidades y nos arreglamos con el maestro para esperar que todo se regularice en la comunidad. Afortunadamente, tenemos pocas supervisiones y así podemos seguir adelante.

Volviendo a las cuestiones didácticas, tenemos que el libro de lectura para el segundo grado surgió de este estilo de trabajo; se llama "la palabra del monte". Para el tercero, respectivamente, se hizo otro librito que incluye "la palabra de nuestros antepasados, la palabra de antes".

Pero en algunas comunidades no quieren que se les enseñen a los niños en guaraní, porque dicen que "eso ya lo sabemos... nosotros queremos que nuestros niños hablen el castellano... ". Por nuestra parte, estimamos que si se aprende un idioma, luego se pueden aprender otros: teoría planteada por Bartolomé Melieú. También ha sido comprobada por algunos Chiripá, quienes han podido ver que sus hijos, por haber aprendido a leer en guaraní, también podían leer portugués.

### **Maestro y escuela**

Estamos trabajando en 10 escuelitas y con alrededor de 20 maestros. Éstos son en su mayoría maestros indígenas, no maestros paraguayos como al comienzo. Tienen poca preparación, sólo la primaria, pero los vamos preparando para que ellos enseñen lo poco que saben. Hacen cursos de formación en el verano y se les acompaña una vez al mes. Es una persona técnica que les ayuda, ellos van anotando las dificultades que

surgen. No es una escuela grande de maestros, sino es un proceso de formación de los propios indígenas.

La orientación consiste en integrar todas las disciplinas en las cartillas de lecturas: las ciencias, los estudios sociales, geografía, historia, etc.. Si se va hablar sobre el **Kotyu** (danza), se le pregunta a cada uno qué sabe sobre él, sobre el conocimiento que tiene su padre, su tío, su vecina, etc., se aprende la palabra generadora y de ahí van surgiendo temas sobre la religión o mitología, sobre algún hecho que ha ocurrido en la comunidad. A veces también establecemos relaciones con los sucesos de afuera, del mundo nuestro, porque ellos desean saber qué pasa afuera. En tercer grado, ya incluimos en geografía el conocimiento de otras parcialidades o de otras etnias, caracterizándolas según sus rasgos principales. Se van formando, entonces, unidades didácticas a través de las cuales ellos van aprendiendo más sobre el Paraguay. La historia también es contada desde la perspectiva de los indígenas, si bien se incluyen también las fiestas nacionales, especialmente para enfrentar las supervisiones.

### **Algunos problemas o dificultades**

Además de lo ya señalado, tenemos también el ausentismo escolar e incluso la deserción, ya que muchos niños asisten sólo hasta tercer año. Este es un problema general en Paraguay, ya que hace sólo pocos años que la escolaridad es obligatoria aquí. En el ámbito nuestro, ocurre que los indígenas no son obligados a ir a la escuela, van solamente los niños que desean ir y por el tiempo que quieren. En el hecho, uno de los factores que impide la asistencia a la escuela es el mercado laboral; con todas esas colonias extranjeras a nuestro alrededor (brasileños inmigrantes) se les ofrecen a los niños muchas oportunidades de trabajar

bajo la idea de que la escuela no da las cosas que se necesitan para vivir: ropa, alimentos, etc.

Por otro lado, están los problemas políticos internos, similares a los que se han mencionado aquí, es decir, que tienen que ver con los movimientos de los líderes. La cuestión del liderazgo afecta en el sentido de que las partes contrarias usan como represalia el no mandar a sus niños a la escuela.

Otros problemas se derivan del contacto con el Instituto Paraguayo del Indígena, el INDI que es el organismo gubernamental para las comunidades indígenas. Se ha observado que ellos comprometen a los mejores maestros en la venta de madera, tras la promesa de instalar escuelas nuevas, caminos, formación, etc. Por la influencia de los maestros, los indígenas venden la madera, trabajan todos en ello y luego, cuando los ofrecimientos no se cumplen, los funcionarios del INDI hacen creer a la opinión pública que fueron los propios indígenas los que, mediante actividades autogestionarias, quisieron vender su madera. Luego, convencen a los maestros de que, si trabajan con los misioneros, se verán envueltos en estos fraudes y así muchos maestros se van de nuestro Programa Educativo.

Los maestros desaculturados también crean dificultades, porque trabajan mal, desmotivan a la gente, a los niños. Hemos visto que si un indígena no tiene conciencia étnica es mucho peor que un paraguayo respetuoso de la cultura que va a enseñar. La conciencia étnica se pierde justamente por la influencia externa, que hace ver a los indígenas otras necesidades.

Finalmente, nos perturba la burocracia institucional. Debemos cumplir las normas del ministerio y para efecto del rendimiento, y/o aprendizaje, hemos tenido que recurrir a las planillas paralelas, ya que es imposible que los niños indígenas cumplan con todas las condiciones del aprendizaje oficial. Este es el recurso de la mentira institucionalizada, ya que los funcionarios saben que les mentimos, pero que no tenemos otra alternativa.

Algunas de las soluciones que hemos podido ofrecer a estos problemas es la organización del tiempo escolar, es decir, ordenamos el tiempo escolar de acuerdo al año agrícola. Así, empezamos en enero, época en que hay abundancia de comida, y terminamos en septiembre, ya que de ahí en adelante viene una época de carencia alimentaria. Otra solución es dar vacaciones cuando hay problemas comunitarios. El maestro tiene que saber cuándo debe dar las vacaciones o suspender las clases y cómo debe hacerlo, para asegurarse de que luego la actividad escolar se reanudará.

### **A modo de conclusión**

En relación al método de lectura; nuestro trabajo se ha basado en la teoría de P. Freire, pues hemos recurrido a la palabra generadora, pero hay que enfatizar que esta palabra debe provenir de la comunidad y el maestro tiene solamente que buscar la forma de que ésta se pueda presentar de forma didáctica. Esto supone acumular experiencia en el contacto con la comunidad y en manejo didáctico del material. Tomando en cuenta las necesidades de las comunidades, lo que ellos consideran más importante, la gente no tiene problemas con la escuela, porque sabe que se les respeta. Agregando sistematicidad a este diálogo con la comunidad, el profesor puede ordenar el sistema y no perderse. Lo que nos interesa es

que la escuela llegue a ser de los indígenas y no sea más de los blancos; entonces, es la comunidad la que tiene que decidir, la que pide escuela y la que decide sobre muchos problemas de la escuela. Ella es la dueña de la escuela, en nuestra concepción, y sólo de este modo podremos colaborar en la tarea de salvar los valores culturales y respetar la autogestión de los indígenas.

Por supuesto que este enfoque requiere de dos condiciones: que seamos pacientes y que seamos capaces de olvidarnos de nuestros conceptos culturales. A su vez, la práctica de estas condiciones puede sólo provenir de un gran amor a Dios, de la creencia en un ideal muy superior, que es el único que puede empujarnos a olvidarnos de nosotros mismos, para entrar en otra cultura, respetándola. Este es el camino que nosotros hemos experimentado.



## UN PROGRAMA DE EDUCACION BILINGÜE EN GUATEMALA

**Celso Shaclan**

**Master en Administración y Educación**

**Comisión Nacional de Adecuación Curricular,  
Guatemala.**

### **Algunos alcances acerca de la situación geográfica y sociocultural de Guatemala.**

Guatemala es un país con variedad geográfica, cuya extensión territorial es de 108.889 Kms. Se le ubica en el área Centro-americana, compartiendo fronteras con México, al norte y occidente; con Honduras y el Salvador, al oriente; con el Océano Atlántico, al nor-oriente y, con el Océano Pacífico, al sur. Otros rasgos distintivos de este país son la diversidad lingüística, cultural y social, como también la composición étnica y distribución espacial de la población. Así, de los ocho millones de habitantes del país, el 60% reside en las áreas rurales, y de éstos, el 90% es de origen maya. En efecto, el territorio guatemalteco es compartido por dos grandes grupos culturales: ladinos e indígenas. (Se utiliza el término ladino para designar a los mestizos).

En Guatemala existen 23 grupos lingüísticos indígenas y más de cien formas dialectales. Entre las lenguas practicadas por grupos más amplios de población se encuentran el Cakchiquel, Mam, K'ekchi y Quiché; que coinciden con los cuatro grupos indígenas mayoritario del país. Así por ejemplo, los Quiché hablantes de su idioma ascienden a 925.000 personas.

En esta gama de lenguas, hay algunas parecidas entre sí y otras bastante diferentes, aun cuando la mayoría derivan del tronco maya. Este hecho lingüístico ha sido un factor limitante para la comunicación entre los grupos indígenas; a pesar de que entre los *Quiché*, *Cakchiquel* y *Tzutunil* se produce comunicación; llega el mensaje a las personas, en cualquiera de las tres lenguas que hablen; pero no sucede lo mismo entre el *Quiché* y el *Mam*.

La diferencia de estas dos lenguas se debe a que en el Quiché todas las palabras son agudas, como por ejemplo 'achí', 'ichóc', 'huinác', mientras que en el Mam las palabras son graves.

En la actualidad, para comunicarse con los distintos grupos indígenas y en reuniones en que la mayoría de los participantes son indígenas, se utiliza el español como denominador común.

### **Alcances acerca de la ciencia y la escritura maya**

En la antigüedad, nuestros antepasados fueron grandes cerebros: grandes astrónomos, grandes matemáticos. Pero en el momento que ingresaron los españoles a Guatemala hubo una ruptura. Ellos persiguieron a los grandes intelectuales, a los dirigentes indígenas y a los reyes Quiché; los grandes códices, documentos históricos de los mayas, fueron incendiados, porque, según los españoles, estos escritos tenían contacto con el diablo. Así se perdió una gran mayoría de textos guardadores de la ciencia indígena. (según escritos del Padre Landa en **Las cosas de yucatán**).

Antes de la llegada de los españoles, los mayas tenían su simbología, que han llamado "glifos mayas", para determinado tipo de escritura que manejaban estos indígenas. Con este sistema se plasmaron las grandes sabidurías en las estelas y en los altares mayas, actualmente presente en las ruinas de Guatemala y todavía mucha sin ser descifrada, ni siquiera por los propios indígenas. Lo que se ha hecho ha significado gran trabajo de parte de los arqueólogos y antropólogos. Con esos "glifos", también, se escribieron los tres códices de mayor peso para la cultura maya: el Dresde, el Trocortesiano y el Persiano, que hoy están en diferentes universidades, fuera del país. Uno de ellos, siendo patrimonio cultural indígena, se le encuentra en la Universidad de la Soborna, en Francia.

En la actualidad, al igual que los mapuches, los indígenas de Guatemala tienen el problema de institucionalización de algún alfabeto que resulte de la unificación de los ya existentes.

Sobre esta situación, se realizó un congreso de lingüistas en el que participaron todos aquellos que tienen alfabetos, donde ellos toman sus decisiones y no las instituciones extranjeras que en estos casos lo hacen.

El principal problema que existe en torno a los alfabetos es que cuando éste es creado por un indígena no académico, no tiene validez. Es algo lamentable. Por ejemplo, el indígena Quiché Adrián, Inés Chavez creó un alfabeto y con él publicó libros, pero no fue reconocido.

Hoy el problema mayor de quienes tienen alfabetos y publicaciones es cómo unificar los sistemas de escritura. Pero la polémica no radica en elegir el alfabeto, sino cómo mantener el suyo para no perder los libros que han impreso en su respectivo sistema; pues hay

instituciones que tienen entre uno y dos millones de publicaciones.

En la actualidad, el Ministerio de Educación de la República ha decretado el uso del alfabeto reformado, pero muchos indígenas están en contra, debido a que son manipulados por otras personas, hecho que deriva de la falta de identidad étnico cultural de muchos indígenas.

La tecnología arquitectónica mayor tampoco es conocida; los arquitectos actuales no han descubierto la calidad de la ingeniería mayor en tal sentido.

En la actualidad, los ideólogos siguen siendo los ancianos. Ellos tienen esa sanación interna, la visión religiosa y su cosmovisión, facultad de la que carecen los jóvenes debido a que han entrado en contacto con la sociedad global, a través de la educación formal. Pero ello no quiere decir que la juventud desconozca su cultura, sino que éstos no tienen la percepción que los ancianos poseen, según su grupo cultural de pertenencia; pues es necesario agregar que la existencia de diversos grupos étnicos supone diferencias culturales, costumbres, actitudes y valores.

Sin embargo, es la madre indígena, además de los ancianos, la que continúa transmitiendo la cultura a las nuevas generaciones, aunque ello lo hace en forma oral, debido a la pérdida del sistema gráfico creado en el período prehispánico.

En el aspecto económico, Guatemala es un país subdesarrollado que depende económica y técnicamente del mercado externo. En este sentido, su economía se sustenta en la producción agrícola, cuyos bienes

son destinados a la exportación.

Esta situación de dependencia, unida a las características socio-culturales del país, condiciona ingreso, posición social y la participación de las personas, en la socio-económica del país.

### **Alcances sobre la participación de los indígenas en el contexto social**

Desde hace algunos años los indígenas de Guatemala están participando en diferentes instancias sociales. Así, en estos momentos, se han integrado al Congreso de la República diez indígenas. En 1982, a raíz del golpe de Estado dado por Romeo Lucas García, se incorporaron a la asamblea constituyente un buen bloque de indígenas y, como efectos de las gestiones de éstos, se invitaron a profesionales indígenas para que explicaran cuál es el problema multiétnico en la Educación Bilingüe. Cuyo producto fue el reconocimiento de las culturas y Pueblos indígenas en la carta magna, la constitución Política de la República de Guatemala.

También se ha llegado a las radio emisoras, las que difunden, en idiomas mayas, eventos importantes, tales como la transmisión de mando presidencial. Además, este sistema de comunicación se empleó para divulgar programas de alfabetización en las escuelas radiofónicas.

Hay regiones, como en la K'ekchi, en que maestro que llega debe hablar este idioma, de lo contrario no se le da comida. En los bancos de esta zona hay contadores que hablan español y K'ekchi, para atender a los indígenas que allí depositan dinero. En esta misma área, el sacerdote celebra la misa en la lengua vernácula o, cuando no, se vale de traductores. Esta modalidad se adoptó luego de la visita del Papa Juan Pablo II a

Guatemala, quien dijo que hay que respetar las culturas indígenas. También, como consecuencia de tal visita, el arzobispado realizó un seminario que se llamó "Inculturación en el Evangelio".

Es decir, en varios sectores sociales de la nación se ha hecho sentir la repercusión de las culturas indígenas de Guatemala.

### **Percepciones en relación con la cultura e identidad indígena**

Desde la perspectiva indígena, la Sociedad Nacional Guatemalteca tiene dos formas de proyectar las culturas autóctonas, según sean al extranjero o al interior del país.

A nivel internacional, las asociaciones folklóricas, formadas por no indígenas, representan las danzas indígenas, los trajes típicos, la música y la cosmovisión maya; pero al interior del país "son la vergüenza nacional". Además a los indígenas, siempre se les ha considerado como "el problema para el desarrollo nacional"

En el plano de la arquitectura y del arte se habla mucho de las ruinas de Pical, Palengue, Quirihuel, Chinché, Saculeo y de los grandes palacios. Además, se dice que los mayas fueron grandes hombres; pero nada se dice de la continuidad de la cultura maya en el presente, que son cinco millones de indígenas en el territorio nacional; no se habla del arte indígena ni de la creatividad de las mujeres, las que plasman su pensamiento, sentimiento y equilibrio emocional en las telas típicas. Esta situación de no consideración de las culturas indígenas se aprecia también en los niveles de educación. Por ejemplo, en la enseñanza de la historia de Guatemala, se decía a los niños que, a la llegada de los conquistadores, los

indígenas eran salvajes, andaban desnudos, no conocían el caballo. Esto perturba la mentalidad del niño y como consecuencia de ello éstos se avergüenzan de su grupo étnico y pierden su identidad transformándose cada día en personas más alienadas.

Las personas carentes de identidad no quieren regresar a su gente, otros cambian su apellido, muchos dicen no hablar Quiché y los hay que tampoco lo hablan. Un ejemplo de hechos como éste lo constituye un profesional indígena Quiché que, siendo estudiante, se avergonzaba de su madre, cuando ella concurría a la universidad. Él citaba a su madre, que usa traje típico de corte Huipil, en lugares donde no fuera identificado como indígena. Éste siempre negó su origen y su idioma e invitaba a no indígenas a compartir. Al ser reconocido como indígena se dio cuenta que era rechazado por el otro grupo e incluso del suyo. Quedó como un individuo fluctuante.

Del ejemplo anterior se puede concluir que es importante consolidar en el niño indígena su propia identidad étnica, que tomen conciencia de la diversidad y del valor de su cultura y del conocimiento del medio en el que viven.

### **Alcances en relación con la educación escolar tradicional**

En tiempo de la colonia, alrededor de los años 1600-1700, los frailes asumen la educación escolar de la población indígena, para lo cual, ellos, abrieron escuelas y aprendieron el idioma.

Entre la revolución del '71 y la independencia del país, algunas congregaciones religiosas se encargaron de crear institutos indígenas, para formar profesionales: unos atendían a varones y otros a niñas, que más

tarde serían los líderes en sus comunidades. Pero desde la época colonial han habido tendencias a favor o en contra de la educación indígena, porque muchos desean terminar los idiomas mayas.

A manera de anécdota, se sabe que en tiempos de la colonia hubo un concurso entre los literatos, para proponer estrategias para exterminar los idiomas mayas, y curiosamente el ganador fue un fraile. Otro caso curioso es la de Justo Rufino Barrios, originario de la región occidental, donde se ubica el grupo indígena Mam, quien encabezando la revolución liberal quiso proyectar una nueva imagen del país. Para esto él consideró declarar mestizos a los Mam, a través de un Decreto.

En estos momentos, próximo a los quinientos años, no se han extinguido los idiomas mayas y el grupo Mam mantiene su lengua.

En la escuela tradicional siempre se tildó a los indígenas de "tontos", "idiotas", que no entienden cuando se les enseña o que llegan al colegio con conocimientos "cero", lo cual es falso: los indígenas conocen su contexto cultural, manejan su propio idioma. Lo que ocurre es que el maestro monolingüe español no entendía la cultura ni la estructura lingüística de los idiomas Maya. Por ejemplo, en estas lenguas el adjetivo antecede al sustantivo; además, en el caso del Quiché, existe sólo un artículo: "ri"; por tanto del español: el perro, la vaca, el hombre, la señora, el caballo. etc., un indígena diría "el perro", "el vaca", "el señora", etc.

¡Qué confusión para el niño indígena! Cuando en la escuela se le habla de los géneros masculinos y femeninos, si él en su cultura lo tiene muy claro. Esto mismo es extensivo a los profesionales indígenas, que en

estos momentos los hay quienes todavía confunden los artículos, siendo objeto de burla por profesionales no indígenas.

Otro problema que se enfrenta en la escuela es que en el idioma español existen algunos fonemas que no aparecen en las lenguas indígenas tales como /f/ o /g/. Se pide a un niño indígena que diga familia, él dice "pamilia", entonces se ríen de él.

El no indígena no ha entendido el contexto cultural ni la estructura mental de los indígenas. Esta forma etnocéntrica del no indígena se está abriendo con la Educación Bilingüe.

### **Alcances acerca de la Educación Bilingüe en América Latina : Las Tendencias.**

La Educación Bilingüe en diferentes partes del mundo, y en América Latina en particular, está tomando dos tendencias: una integracionista, llamada también de transición y otra de mantenimiento cultural. La primera consiste en utilizar el idioma materno de los niños, en los primeros cuatro años de la escuela, para posteriormente canalizar la cultura occidental; la segunda, aunque incipiente, permite incorporar elementos de las culturas indígenas al currículum escolar, fundamentalmente lo relacionado con la lengua.

En la tendencia integracionista, por medio de la enseñanza de la lengua materna de los niños se pretende incorporarlos a la cultura de la sociedad dominante. En este sentido, la Educación Bilingüe no es sino otra forma sofisticada de introducir la cultura occidental a la vida de los pueblos indígenas. En realidad, lo que subyace en este tipo de educación, es el inicio de un futuro programa de castellanización, ya que siempre se

tiende a instruir en la lengua materna, en los primeros años, para poder canalizar en mejor forma el idioma español.

En la Educación Bilingüe de mantenimiento cultural se percibe tanto a las culturas indígenas como a la occidental formando parte del currículum. Es decir, ambas tienen el mismo valor y se dan en forma paralela en la educación. Ello significa que, en los textos educativos, deben incluirse aspectos culturales de las sociedades en contacto; la consideración de contenidos culturales, sólo de las sociedades indígenas, llevaría a una marginación tanto en lo económico como en otros aspectos del quehacer socio-cultural.

De llegar a consolidarse la segunda tendencia, habría una esperanza para los pueblos indígenas.

### **La Educación Bilingüe en Guatemala en relación a los orígenes del proyecto**

Cuando tuvo lugar la invasión española, los conquistadores se encontraron con la barrera idiomática que les obliga a aprender el idioma de los indígenas para facilitar la conquista de los mismos. Más tarde esta acción fue invertida y ya no se prestó atención en aprender las lenguas aborígenes y, en cambio, se les obligó a aprender el español.

En la actualidad los grupos indígenas han conservado muchos aspectos de su cultura y la existencia vigorosa de sus idiomas confirman la profundidad de este arraigo.

A pesar de los esfuerzos efectuados en favor del español como idioma oficial, el 62% de la población guatemalteca utiliza los idiomas indígenas.

En 1965, se inicia la castellanización a nivel preprimario con promotores indígenas bilingües, ante la necesidad de responder adecuadamente a los requerimientos educativos de la población indígena.

El programa de castellanización fue la unidad administrativa que tuvo a su cargo la acción Educativa Bilingüe (1965-1984) y estaba adscrita a la Dirección de Desarrollo Socio Educativo Rural.

Con la institucionalización de la Educación Bilingüe (1984), el programa de castellanización pasó a formar parte del Programa Nacional de Educación Bilingüe (PRONEBI).

### **Objetivos del Proyecto**

El proyecto de Educación Bilingüe tenía como propósito mejorar y ampliar el programa de castellanización, siendo su meta principal "establecer los recursos para facilitar la educación de niños indígenas monolingües de los grupos Quiché, Mam, Cakchiquel y K'ekchi, en los grados preprimarios, primero, segundo y tercero mediante la capacitación y el diseño de currícula, material y las metodologías correspondientes".

### **Programa Nacional de Educación Bilingüe**

El Programa Nacional de Educación Bilingüe (PRONEBI) comienza a perfilarse a partir del programa de castellanización que paulatinamente toma la tendencia hacia el mantenimiento cultural. Junto a éste, entre 1980 y 1984, se ejecuta en Guatemala un proyecto piloto de Educación Bilingüe.

Finalizado el período experimental del programa se realizó una evaluación interna y externa del mismo, demostrándose resultados positivos; los que fueron dados a conocer a través de diversos seminarios y en forma directa al gobierno y al Ministerio de Educación. Estas acciones culminaron con la institucionalización del Programa Nacional de Educación Bilingüe, con financiamiento hasta 1991; período en el que debe demostrarse, ante el Ministerio de Educación, que la Educación Bilingüe reduce la repitencia y la deserción escolar.

El objetivo del PRONEBI es brindar atención educativa a los niños indígenas monolingües en las cuatro áreas lingüísticas mayoritarias; Quiché, Mam, Cakchiquel y K'ekchí, para lograr un cambio de conducta que contribuya al mejoramiento del desarrollo social y económico del país.

Debido al crecimiento que ha tenido, el PRONEBI se ha visto en la necesidad de controlar los servicios de personal adicional, para lograr sus objetivos específicos:

- Desarrollar científica y técnicamente la educación sistemática para la población indígena monolingüe de origen Maya.
- Fortalecer la identidad de la población de origen Maya con sus propios valores culturales para que responda a sus responsabilidades auténticas a intereses legítimos.
- Fortalecer, consolidar y preservar la pureza de los idiomas de origen Maya del país.

### **En relación a los niveles del Sistema Educativo**

En relación al desarrollo del programa, éste comienza con el primer grado de primaria y así, en forma sucesiva, se completan los cuatro grados. Es decir, hasta el momento se ha autorizado la Educación Bilingüe para los cuatro primeros grados de la escuela primaria. Cursado

el cuarto grado el niño entra a quinto y luego a sexto de primaria, pero los contenidos culturales que recibe corresponden sólo a la cultura occidental. Posteriormente, si los estudiantes logran cursar el sexto básico, entran a primero, segundo y tercero medio y, desde ahí, a la universidad.

En estos momentos, muchos de los estudiantes que han pasado por el programa de Educación Bilingüe, aún están en el nivel medio, por ello todavía no hay evidencias de ingresos a la universidad.

En la actualidad, se está gestionando ante el Ministerio de Educación para que la Educación Bilingüe se aplique hasta el sexto año de la escuela primaria, con lo cual Guatemala sería la pionera en este género de educación en Latinoamérica. Pero una de las aspiraciones más preciadas por los indígenas guatemaltecos es introducir la enseñanza de su cultura y de su idioma hasta el nivel medio y, en lo posible, aunque parece utópico, hasta la universidad.

### **En relación con los contenidos culturales**

En los inicios del programa hubo que ajustarse a la guía curricular nacional, ajustándose a las condiciones requeridas por las autoridades gubernamentales, la única diferencia es que los contenidos se impartían en forma bilingüe. Para ello se tradujeron textos de carácter occidental en los idiomas Quiché y Mam, sin elementos culturales indígenas. Algunos indígenas cuestionaron esa carencia diciendo "reflejen ustedes donde están los contenidos de la cultura indígena dentro de los textos". A raíz de esto, se revisó el material editado incluyéndose en los nuevos textos, escritos en lengua materna, elementos que conllevan el pensamiento indígena: cuentos, leyendas, tradiciones, objetos y utensilios indígenas, así como también, en los estudios sociales, se incorporó la historia de estos pueblos.

En relación a las lenguas, el Quiché, el Mam, el Cakchiquel y el K'ekchi, se enseñan en forma sistemática en las escuelas, a través de maestros indígenas hablantes y textos escritos en el idioma de los niños, pues los escolares indígenas, pese a que hablan su lengua, no la escriben ni la leen.

La enseñanza de las técnicas del tejido a telar (partes del telar, partes y técnicas del tejido) están incorporados en los textos educativos, a partir de tercero y cuarto de primaria. El aprendizaje del tejido, propiamente tal, se da de cuarto a sexto de Educación Básica Para esto se cuenta en las escuelas con la colaboración de madres indígenas de mayor experiencia en la enseñanza del tejido, al menos en una comunidad, por el momento.

Un análisis, a nivel de material escrito, nos deja en evidencia que los textos tienen entre un 35 ó 40% de cultura indígena; la mayor parte corresponde a aspectos de la cultura occidental. Esto demuestra que aún nos falta, pero ya se ha dado un buen paso.

Siempre en el ámbito de la educación, la Comisión Nacional de Educación Curricular tiene un proyecto dirigido a artesanos, en el que se da asistencia técnica en tejido a telar a ciento cincuenta mujeres indígenas con el propósito de rescatar, fomentar y desarrollar los diseños tradicionales de los tejidos indígenas.

### **En relación a la población beneficiaria**

El Programa de Educación Bilingüe , en estos momentos, atiende a cuatro grupos indígenas mayoritarios del país. Ellos son el grupo Quiché, Mam, Cakchiquel y el K'ekchi. Es decir, en estos momentos se atienden a cuatro áreas lingüísticas y cada una es extensiva; por ejemplo,

el Tzutuhil, Ixil, Kanjobal y Pokomchí, a los cuales se les está ingresando algunos textos. Estos antecedentes indican que quedan muchas áreas con lenguas propias, a los que no se les asiste.

Los sectores que intervienen en la Planificación y Administración del Programa de Educación Bilingüe son de orden gubernamental, institucional, organizacional y los propios indígenas.

A nivel de Gobierno el Programa Nacional de Educación Bilingüe depende del Ministerio de Educación de Guatemala; es decir, es estatal. En las políticas educativas para el quinquenio 1986 -1990, del actual gobierno, se considera la reforma educativa. Para ello se conformó una comisión Nacional integrada por técnicos de diferentes programas, que operarán al interior del Programa Educación Bilingüe.

En la comisión para la reforma educativa se busca el mejoramiento cualitativo de la Educación, dando importancia a la adecuación, flexibilidad y descentralización del currículo. En esta modalidad curricular, son los propios maestros quienes seleccionan los contenidos desde las bases, en colaboración con los padres de familia, que son los que dicen qué es lo que quieren que aprendan sus hijos y canalizan esas inquietudes a nivel de aula. Con esta orientación, la Educación Bilingüe está abriendo nuevos espacios para poder incorporar contenidos étnico - culturales en la Educación Bilingüe, ya que la cobertura a nivel del Programa Nacional está limitado sólo a algunos sectores de población indígena.

En el ámbito institucional, la *Universidad Católica Rafael Andívar*, dirigida por los Jesuitas, tiene un programa de formación de profesores a nivel medio para la Educación Bilingüe (español y lenguas mayas).

La *Universidad Evangélica Mariano Galves*, tiene un profesorado de lingüística aplicada (idiomas mayas y español) y una carrera sociolingüística, en la que hay una promoción de licenciados, próximos a graduarse en esta carrera, y otro indígena ya terminando su doctorado en lingüística. A nivel de organizaciones indígenas, aunque sin participación directa en el Programa de Educación Bilingüe, existen la asociación de escritores mayas integrado por indígenas de diferentes grupos étnicos del país. Ellos redactan y publican textos bilingües, en los idiomas Quiché, Cakchiquel y Mam con español, respectivamente.

Otra organización es la *Academia de Lenguas Mayas*, conformada por jóvenes miembros del Programa Nacional de Educación Bilingüe y de otras organizaciones, lo que demuestra la participación de las organizaciones en la Educación Bilingüe.

El Programa de Educación Bilingüe que partió en 1984, contó con la colaboración de los indígenas profesionales; pero, además, se tomó en cuenta la opinión de los indígenas no profesionales y padres de familia. Por ello, el proyecto no giró hacia la tendencia de transición, sino a la de mantenimiento cultural.

La información anterior refleja el respaldo que las organizaciones y los indígenas profesionales y no profesionales dan al programa; aunque en ocasiones critiquen el proyecto, pero eso indica que su visión acerca de la situación del país ya está despertando.

En consecuencia, en la formulación de todo proyecto de Educación Bilingüe, destinado a las poblaciones indígenas, se debe tomar en cuenta a los profesionales indígenas, y aquellos que no lo son deben ser escuchados para saber qué piensan y acoger sus inquietudes en la planificación de la Educación.

**PERSPECTIVAS DE EDUCACION INDIGENA EN  
AMERICA LATINA**



## LA EDUCACION INDIGENA EN AMERICA LATINA

Francisco Chiodi

Programa de Educación de Adultos

UNESCO

### Consideraciones generales

1.1. Cuando falta muy poco para las celebraciones de los 500 años del primer contacto entre América y Europa, el tema del indio -o de las raíces autóctonas de América Latina- , cobra nuevamente plena actualidad. Paralelamente, y también gracias a esta coyuntura excepcional, vivimos un período de renovado interés por la educación bilingüe, tal vez la única entre las reivindicaciones de los movimientos indígenas que ha alcanzado logros indudablemente significativos.

En este trabajo, propongo mostrar un panorama general de la educación bilingüe, buscando las pistas, a través de un análisis retrospectivo, de sus perspectivas futuras. Para ello, voy a tener como marco de referencia la situación de México, Guatemala, Perú, Ecuador, es decir, de los países donde la educación bilingüe tiene una historia más profunda y los alcances más importantes.

1.2. Antes de entrar en el tema, conviene dejar anotadas algunas breves consideraciones sobre el indígena y su condición. Debe recordarse, ante todo, que no tenemos una información precisa sobre la presencia indígena en América Latina, dado que, por lo normal, los censos nacionales no consideran la variable sociolingüística. Sin embargo, *una estimación*

confiable de la población indígena se acerca a la cifra de 30 millones de personas.

Existen alrededor de 400 grupos etno-lingüísticos en una amplia gama que abarca desde microetnias con pocos individuos (Garifuna, Awa, Lacandón, etc.), hasta las grandes etnias como la Quechua, Nahuatl y Maya, que alcanzan más de un millón de hablantes. Muy heterogéneo se observa también el grado de resistencia a las presiones aculturativas, de ahí que sería bien difícil definir conceptualmente al indio. Alfonso Caso, ya hace varias décadas, sostenía que indio es aquel "individuo que se concibe a sí mismo como indígena" (1948:276), fórmula que a pesar del tiempo parece todavía muy verosímil.

El común denominador de los actuales pueblos indios es su condición de explotados y discriminados en tanto sector que ocupa el último peldaño de la escala social, económica y política de los países latinoamericanos. Los indígenas viven hoy acorralados en el interior de sociedades que no admiten su existencia como sujetos portadores de lenguas y culturas *diferenciadas*. Podemos ciertamente registrar algunos avances importantes hacia un mayor respeto de las lenguas y culturas indígenas, pero el indio sigue siendo tildado como indio por las grandes mayorías de las poblaciones no indígenas.

Al lado de etnias que conservan un cierto grado de desarrollo y vitalidad cultural, encontramos otras que se aproximan a la extinción. Es indudable, sin embargo, que todas las sociedades nativas se enfrentan incesantemente a profundos procesos de desestructuración y redefinición de su identidad. Uno de los fenómenos más devastantes y que le arrebatara a

las comunidades sus fuentes de reproducción lo constituye la emigración juvenil. Al abandonar sus lugares de origen, los indígenas ocultan o reniegan de su indianidad pues esta alternativa, absurda y dolorosa, por cierto, es el precio necesario de la búsqueda de integración en la sociedad mayor no indígena.

Aunque esta diáspora sin retorno constituye un factor de permanente amenaza para la supervivencia de las culturas indígenas, se perfilan actualmente nuevas formas de resistencia que contrarrestan el proceso de aniquilación cultural. Tradicionalmente la lucha del indígena ha sido volcada hacia el problema de las tierras. A partir de algunas décadas atrás, en cambio, importantes sectores indígenas vienen organizándose con nuevas estrategias orientadas también al rescate de la identidad cultural de las sociedades étnicas. Lo que ha cambiado en este caso son las formas y el espectro de la resistencia indígena, ya que la resistencia, de por sí, configura un proyecto histórico que se remonta a la época colonial. Insertos en los procesos de democratización de las sociedades latinoamericanas, los actuales movimientos indígenas tienden a apropiarse de ciertos instrumentos y contenidos de la cultura envolvente (formas organizativas, ideologías progresistas y clasistas, educación, reivindicación de participación en las tomas de decisión) para plegarlos al servicio de los intereses étnicos, principalmente la salvaguarda de la identidad cultural y la defensa de las tierras. Hoy en día, los movimientos indígenas no caminan solos, sino que se articulan efectivamente con algunos sectores progresistas de la sociedad no indígena. Es durante los años 70 cuando se comienza a esbozar un nuevo planteamiento por la aceptación y valorización del carácter pluriétnico de las naciones latinoamericanas, que la resistencia india se abre a nuevas y más fecundas perspectivas. A partir de entonces, la lucha del indígena llega a compartir

un terreno común con grupos intelectuales y movimientos sociales que adhieren a la causa indígena, se identifican con ella, y la asumen como parte de un proyecto de refundación radical de las naciones latinoamericanas, esto es : un proyecto de sociedad democrática y pluralista.

Aunque no existan muchos estudios al respecto, me arriesgaría a afirmar que este encuentro, esta mayor relación de las reivindicaciones indígenas con los procesos de cambio y democratización que atraviesan los países de la región, han generado condiciones más propicias para que el indio retome y desarrolle una trayectoria cultural propia aun dentro de naciones cada vez más mestizas.

La educación bilingüe e intercultural, como señalaba antes, representa uno de los puntos de fuerza de las reivindicaciones indígenas, una estrategia exitosa centrada, incluso más allá del campo educativo, en la preservación y revaloración de los elementos propios de las culturas indígenas.

## **Panorama Histórico de la Educación Bilingüe en América Latina.<sup>1</sup>**

El principio básico que sustenta (y en muchos casos continúa fundamentando) las primeras experiencias de educación bilingüe es : que resulta mucho más fácil y efectivo transmitir al indígena el contenido educativo en su lengua que en una lengua extraña. Sin embargo, aunque

<sup>1</sup>.- En este trabajo utilizo indiferentemente las expresiones educación bilingüe y educación bilingüe intercultural (o bicultural) dado que las diferencias entre los modelos educativos no corresponden a sus denominaciones.

parezca elemental, esto será sólo el resultado de un reconocimiento tardío de los errores cometidos con la imposición del castellano al indígena. Y como podemos apreciar, en este enfoque lo que cambia son las técnicas de entrega de los contenidos educativos, mas no se alteran los propósitos de la educación. En este sentido, podemos afirmar que una primera aproximación histórica a la educación bilingüe debe considerar la relación entre aborígenes y el español, no sólo desde el punto de vista de las políticas educativas, sino -y sobre todo- en el marco de las políticas para las poblaciones indígenas.

### **De la castellanización a la Educación Bilingüe**

Ya en la época colonial, las misiones religiosas se sirven de las lenguas nativas para comunicarse con los indios y viabilizar así, los intentos de cristianización. Pero no será sino hasta este siglo cuando el uso instrumental de las lenguas indígenas llegará a interesar a las agencias estatales de desarrollo.

Antes de acogerse al método educativo bilingüe, e incluso una vez adoptado éste, los estados alientan la difusión de la instrucción escolar entre las poblaciones indígenas, otorgando particular importancia a la castellanización. Educar equivalía a decir castellanizar, y esto, a su vez, era sinónimo de integración a la sociedad hispanohablante.

Al consolidarse los estados nacionales en los siglos XIX y XX, en correspondencia con la expansión del sistema capitalista, surge, apremiante, la necesidad de dotar a las naciones de unidad y cohesión. No obstante, las diferencias que se registran entre un país y otro, las

políticas hacia las poblaciones indígenas perseguían un objetivo común, esto es, empujar compulsivamente el indio hacia su cabal asimilación al modelo cultural occidental y a la lengua castellana. Este objetivo respondía a una imagen ideal de nación impulsada por las doctrinas de las clases dominantes, en cuyo seno las élites ilustradas elaboran las bases ideológicas del *problema nacional* en términos de nivelación de las diferencias culturales a los parámetros europeos.<sup>2</sup>

Esta concepción "asimilacionista", constituye el trasfondo ideológico que enmarca las políticas indigenistas de los estados latinoamericanos de la primera parte de este siglo, dentro de las cuales, a su vez, toman cuerpo las políticas de castellanización y, como resultado de éstas, las primeras aplicaciones de la educación bilingüe. Si bien es cierto que no siempre la castellanización y la educación bilingüe se desarrollan como un componente de una política indigenista formulada y gestada desde el Estado, sus orígenes están en todo caso ligados a los principios rectores

2.- "La constitución de los estados latinoamericanos, debido en gran medida a su origen colonial y a la posterior adopción del modelo de Estado nacional napoleónico, no refleja -ni admite- un hecho histórico innegable: el carácter pluriétnico de las sociedades englobadas por esos estados; por eso cabe llamarlos 'falsos estados', como lo hace Varese (1981). La vocación 'integradora' que se expresa en las políticas indigenistas responde, evidentemente, a la necesidad capitalista de consolidar y ampliar el mercado interno, pero va más allá: pretende la construcción *de una nación* en términos (sociales, políticos, económicos, culturales, ideológicos) que se ajusten a los supuestos implícitos de la forma de Estado impuesta a partir de la independencia política. En esta empresa no cabe el indio. El Estado se asume a sí mismo como Estado-nación, pero en la segunda parte de la educación sólo incluye a una fracción de la población (minoritaria en muchos países), constituida por los sectores de la sociedad dominante modelados según las normas de la clase dirigente, que se erige como *la nación* a cuya imagen y semejanza deberán conformarse paulatinamente los otros segmentos" (1981: 13-14).

del indigenismo, aunque el Estado no los plantee e impulse bajo esta denominación.

Con la excepción de México (y en menor medida de Perú), que desde los años 40 emprende el camino del indigenismo, en otros países la desaparición de las culturas indígenas puede ser considerada como una orientación implícita. Los Estados dejan en el total abandono a las poblaciones indígenas ya sea con su ausencia o con su anuencia a las varias formas de discriminación que sufre el indio. Paralelamente, como será el caso de Bolivia con la Revolución de 1952, promueven la escolarización de las masas analfabetas y campesinas, mas rigiéndose por un paradigma de alumno de cultura urbano-occidental y habla hispana.

Pero sea cual fuere la realidad de cada país, es importante destacar que la educación del indio se concibe desde un principio en el marco de políticas dirigidas tácita o explícitamente a borrar la indianidad del indio. Se pretendía de esta manera construir naciones homogéneas y abrir las sendas del progreso uniformando los distintos sectores nacionales a los patrones de la cultura dominante.

Esta transformación abarcaba las lenguas y las culturas indígenas en su integridad. La diversidad e increíble abundancia de lenguas autóctonas era entendida como un problema y un factor de atraso. La unidad de la nación, la edificación de una identidad nacional, reclamaban, ante todo, la unidad idiomática. Una lengua para todos y una lengua única. Y que esta lengua fuese el castellano no fue en ningún momento asunto cuestionable. En cuanto a las culturas, ellas eran conceptualizadas como primitivas o subdesarrolladas. Herencia de un pasado remoto y posiblemente hermoso, las culturas indígenas habían quedado

inmovilizadas en el pasado, como atrofiadas fuera del tiempo y de la civilización universal.

En suma, poco o nada era rescatable del indio, de ahí que para incorporarlo a la nación y a la modernidad, su educación habría constituido una medida necesaria e impostergable.

La educación debía forjar un hombre nuevo y, al mismo tiempo, llevar los elementos de la civilización a las comunidades más apartadas. En la mayoría de los casos, sin embargo, se desconoce la realidad del indígena y se le impone la lengua oficial sin otra mediación. Simplemente la instrucción se imparte en castellano, aunque el educando no tenga nociones de esta lengua.

En algunas situaciones, en cambio, se plantea el problema de la incomunicación verbal entre la escuela y el alumno. México en primer lugar y después otros países empiezan a tomar una serie de medidas para adaptar el niño al nivel mínimo de requerimientos exigidos por la escuela, esto es el desempeño en castellano.

Estas acciones recibirán el nombre de castellanización y consistían en entrenar al indígena en castellano con el fin de prepararlo para ingresar en el sistema educativo.

Pero las políticas de castellanización llegarán a atender una parte irrisoria de la población indígena. Lo más común era que el niño nativo se enfrentara directamente a una escuela que contemplaba el uso exclusivo de la lengua dominante.

Conocemos numerosos testimonios de las situaciones de castigo y humillación que se impusieron a la niñez indígena a través de la educación formal. No menos notorios son los resultados contradictorios de estas políticas que si por un lado pretendían resolver el problema del analfabetismo y de la falta de instrucción escolar, por otro , y como consecuencia de una opción errada, generaban en los niños dificultades insalvables. De hecho, los más altos índices de analfabetismo, fracaso y deserción escolar se han registrado precisamente entre las poblaciones indígenas.

Frente a este cuadro resultaba evidente que los esfuerzos de llevar la educación escolar a la población indígena tropezaban con el problema de las barreras idiomáticas entre los maestros y los niños de habla vernácula.

### **Modelo de Educación Bilingüe de Transición**

La educación bilingüe nace, en este contexto, como una respuesta técnica a un problema específico. El cambio del método de enseñanza, en otras palabras, no conlleva la asunción de una nueva perspectiva educacional. Al contrario, la educación bilingüe se torna en una forma más eficaz y sofisticada de penetración del indio.

Los primeros proyectos de educación bilingüe se implementan a partir de los años 50 y sobretudo, en los años 60 y70, aunque conocemos algunos intentos precursores en las décadas anteriores.<sup>3</sup>

<sup>3</sup>.- Una de las experiencias más destacables es la de la líder quichua Dolores Cacuango, quien desde 1945, funda y dirige en Cayambe, Ecuador, algunas escuelas con maestros indígenas y un método de enseñanza bilingüe (Cfr. Rodas

En la mayoría de los países, sin embargo, la educación bilingüe se desarrolla al margen del aparato estatal o en una posición de precaria vinculación con el sistema educativo. Si se excluye México, que confiere tempranamente carácter nacional a la educación bilingüe (culminando con su institucionalización en 1978),<sup>4</sup> en los otros países que estamos tratando se implementan unos cuantos proyectos experimentales apenas. Sus alcances en el tiempo y en el espacio, además, permanecen muy limitados, al menos hasta la segunda parte de esta década, cuando empieza un proceso de institucionalización de la educación bilingüe en casi todos los países.

---

1989). Además del carácter pionero e innovador de las escuelas de Dolores Cacuango, su lucha por una educación indígena merece ser recordada por la valentía que esa mujer mostró frente a la hostilidad de los terratenientes - dueños de los campesinos quichuas- y la falta de apoyo por parte del estado. Dolores Cacuango inició y mantuvo su lucha de manera espontánea, casi clandestina, contando sólo con el respaldo de las organizaciones sindicales agrícolas.

4.- En 1948, se crea en México el Instituto Nacional Indigenista (I.N.I.), que desde entonces extenderá su acción a todo el país a través de los Centros Coordinadores Indigenistas (actualmente son 82). Según su concepción originaria, los Centros Coordinadores coordinan y promueven acciones de desarrollo de las regiones interétnicas del país y atienden las necesidades de las comunidades indígenas en diversos sectores (salud, economía, etc.). En 1952, se abrió el primer Centro Coordinador Indigenista en Chilapas. A partir de esta fecha y durante muchos años, el I.N.I. seleccionó y capacitó jóvenes indígenas bilingües (promotores) los cuales, sirviéndose de la lengua de la comunidad actuaron como intermediarios entre ésta y la agencia indigenista. El servicio de los promotores bilingües representa el primer ejemplo de educación bilingüe impulsado por el Estado con alcances sobre todo el territorio nacional.

Pero antes de este período, la educación bilingüe recibe sólo un tímido respaldo por parte del estado, o bien es relegada entre los cambios educativos en constante experimentación. Vale añadir que cuando los Estados introducen o apoyan a la educación bilingüe están pensando en una ligera corrección a una política cuyas metas permanecen la asimilación del indio a la cultura dominante. Una política que, como ya lo dije, no se traduce necesariamente en un conjunto de proposiciones políticas y estrategias operativas. Esas metas configuran muchas veces un axioma intrínseco de la acción educativa, ya que aunque no se declare formalmente, esta concepción asimilista se pone de manifiesto en el uso meramente instrumental de las lenguas y culturas indígenas en la educación.

El análisis de las características metodológicas de la educación bilingüe en su primera fase histórica nos permite afirmar que este modelo constituye esencialmente una *modalidad de entrega* de los contenidos educativos. Al considerarse que los problemas educativos del alumno indígena radican en su peculiaridad idiomática, la escuela incorpora su lengua materna como lengua de instrucción al lado del castellano. El proceso de enseñanza de la lecto-escritura es desarrollado en la lengua materna del niño vernáculo hablante, de manera tal de facilitar la transferencia de estas habilidades (leer y escribir) al español escrito. A más de esto el maestro es bilingüe y recurre al uso de la lengua indígena para explicar o traducir los contenidos didácticos que los niños no comprenden en castellano. No hay una modificación real de los programas de estudio, salvo algunas adaptaciones al medio local. Finalmente, se enseña el español mediante una metodología de segunda lengua que tiene generalmente dos elementos principales: por una parte, el énfasis en la comunicación oral en tanto estrategia básica de aprendizaje de esta lengua, y , por otra, el análisis contrastivo entre el español y la lengua vernacula

del niño para la anticipación y tratamiento de las dificultades de los niños adscribibles al problema de las interferencias lingüísticas.

El uso de las lenguas nativas sirve como vehículo de acceso gradual a una educación monolingüe en castellano. En efecto, tan pronto como sea posible, o sea cuando el niño está en condición de prescindir de su lengua, la educación se imparte únicamente en español. Por consecuencia, la educación bilingüe se limita a los primeros grados de la educación primaria, o sea al tiempo que se estima necesario para que el niño alcance el nivel de formación de un niño hispano-hablante. De aquí que este modelo ha sido denominado como *educación bilingüe de transición*.

La naturaleza de este modelo educativo puede ser corroborada considerando también otros de sus componentes. Por ejemplo, con respecto a los alfabetos de las lenguas indígenas escogidos para la alfabetización y la elaboración de textos didácticos, resalta una evidente dependencia del sistema gráfico del español. En Perú, para citar un caso, se introdujeron en el Quechua las cinco vocales del español, agregándose la "e" y la "o", que en esa lengua representan variantes alófonas de la "i" y la "u", respectivamente. De la misma manera en Guatemala, para el fonema de las lenguas mayas "k" se recurrió a las dos grafías del castellano "c" y "qu", argumentándose que el niño maya sería beneficiado en el paso de su lengua al idioma nacional.

Cabe remarcar que esta acepción de la educación bilingüe cobra plena visibilidad sobre todo en los proyectos de la primera fase de desarrollo de la educación bilingüe (que responde, como señalaba, a políticas que favorecen la homogeneización de las sociedades nacionales al

modelo cultural de las clases dominantes). Claro está que la referencia a etapas distintas de la educación bilingüe no pretende definir momentos históricos sucesivos y separables mecánicamente. De facto, el modelo de transición sigue vigente en la mayoría de los países. La diferencia de mayor significación con el período actual descansa en el hecho de que ahora el discurso oficial ha tomado distancia del modelo de transición, aunque esto no implica la afirmación de un nuevo modelo educativo. Pero sobre este punto volveré más adelante.

Para la etapa que estamos considerando debemos tener presente que el valor y sentido de la educación bilingüe de transición no se desprende tanto o sólo a la luz de la estructura metodológica que la caracteriza. Más importante aún resulta entender que es la particular posición del Estado lo que ha condicionado la educación bilingüe en este sentido.

Esquemáticamente, podemos anotar dos situaciones principales. En la primera, el Estado delega la educación bilingüe a otras instituciones, mientras que en la otra su presencia se reduce a algunos apoyos más bien nominales a iniciativas de carácter puntual. Consideremos, a manera de ejemplo, las situaciones de Perú y Guatemala, representativas del primer y segundo contexto respectivamente.

Hasta una fecha muy reciente y durante muchos años, las poblaciones nativas de la Amazonía Peruana atendidas a través de la educación bilingüe quedaron en manos del **Instituto Lingüístico de Verano (ILV)**. El ILV es una institución norteamericana de matriz evangélica que se abre espacio en la selva amazónica brindando varias acciones de "asistencia" a las poblaciones nativas. El Ministerio de

Educación de Perú firma en 1945 un convenio con el ILV que marca el inicio del Programa de Educación Bilingüe de la Selva. El programa comprendía tres componentes básicos para el desarrollo de la educación bilingüe , a saber:

- a) el estudio de las lenguas indígenas para dotarlas de representación gráfica;
- b) la capacitación de maestros bilingües sobre las técnicas de la educación bilingüe (que no diferían de la metodología de otros proyectos)
- y, c) la producción de materiales didácticos en las lenguas nativas.

Los tres componentes fueron atendidos por los misioneros lingüistas del ILV. Del mismo modo toda la máquina organizativa del programa estuvo a cargo de esta institución por un largo período. Como es bien sabido, el ILV ha sido profundamente cuestionado no sólo por haber cumplido, en nombre y en sustitución del Estado, una función que le corresponde a éste, sino también porque, a través de su presencia entre los indígenas, introdujo fracturas y cambios que los mismos indígenas han lamentado y rechazado. En lo que respecta a la educación, el ILV ha actuado con una finalidad particular valiéndose del método de enseñanza bilingüe, esto es la introducción en las comunidades silvícolas de textos bíblicos escritos en las lenguas indígenas (de tradición oral) y la conversión religiosa. En efecto, la educación bilingüe justificó los trabajos lingüísticos mediante los cuales el ILV logró efectuar la transcripción a escritura de las lenguas indígenas. De la misma manera, pudo producir una gran cantidad de textos de carácter religioso en esas lenguas, realizando así su tarea evangelizadora. Por último, no puede pasar desapercibido el hecho de que a través de la capacitación de maestros bilingües el ILV pudo formar

personas que en muchos casos se transformaron en los primeros conversos nativos.

El ILV fue denunciado insistentemente, tanto en Perú como en otros países, por su propósito evangelizador y por haber causado divisiones en muchas comunidades indígenas entre católicos y protestantes. Pero el punto que merece ser analizado no es la legitimidad de su intención religiosa. El programa de la selva ha sido un programa de transición y no podía ser diferente dada la naturaleza de la institución que lo dirigió. Su misión no era y no podía ser la de crear una educación encaminada a la identificación étnica y el rescate de las culturas indígenas. Al ILV le interesaba fundamentalmente sentar las bases para la transmisión y enseñanza de la Biblia en las lenguas de las comunidades de la Selva. En este contexto la educación bilingüe le ha servido de instrumento, incluso para crear un público de lectores de las obras bíblicas escritas en las lenguas vernáculas.

Dicho de otra forma, lo que debiera ser remarcado es la despreocupación del Estado frente al problema de la educación de los grupos indígenas de la selva, gracias a lo cual el ILV pudo orientar la educación bilingüe según sus perspectivas particulares.<sup>5</sup>

5.- Huelga precisar que el ILV fue una de las primeras instituciones en utilizar el método bilingüe en casi todos los países multiétnicos de América Latina. Por medio también del ILV, podríamos decir, se probó la eficacia de este método y, al mismo tiempo, los sectores oficiales le dieron un mayor respaldo incluso más allá de las áreas de influencia de esta organización extranjera. A la labor de sus misioneros lingüistas, además, se debe gran parte del conocimiento científico disponible sobre las lenguas indígenas, lo que no hace sino poner en evidencia, por una vez más, la ausencia del Estado respecto a una tarea irremplazable para dar atención a las etnias nativas, ya sea educativa o de otra naturaleza.

Además del caso del ILV que tomé como ejemplo, otra experiencia emblemática de educación bilingüe de transición es la de Guatemala. En este país la educación bilingüe se inicia en 1979 como una ampliación del Programa de Castellанизación (1964), que ya había experimentado el uso "instrumental" de las lenguas indígenas en la educación primaria. El proyecto de educación bilingüe de Guatemala conserva, en su esencia, las características de la castellanización, sus metas y concepciones aculturativas, con la única diferencia que se extiende el método bilingüe a los dos primeros grados de la escuela primaria. En 1984 se institucionaliza la educación bilingüe y el proyecto anterior se transforma en Programa Nacional de Educación Bilingüe (PRONEBI). El cambio conlleva un avance fundamental de las políticas educativas con las poblaciones mayas de Guatemala. Por primera vez se le atribuye estatus de programa nacional a la educación bilingüe, y el Estado se responsabiliza para proporcionar una mejor atención educativa a los grupos autóctonos. Entre otras cosas, merece destacar que los directivos del PRONEBI son todos profesionales indígenas.

Sin embargo, el programa queda amarrado a una visión reductiva de la educación bilingüe, evidenciándose su vínculo de consanguineidad con las experiencias anteriores. La cobertura del programa alcanza apenas a 1200 escuelas aproximadamente, de las cuales sólo 400 tienen educación bilingüe hasta 2º ó 3º de primaria. Los planes de estudio no han sufrido modificaciones sustanciales y los libros de textos son básicamente traducciones a las lenguas indígenas de los libros de educación primaria elaborados y escritos en castellano para la educación general. Los maestros bilingües no reciben una formación específica en Escuelas Normales *ad hoc* para el magisterio bilingüe, sino tan sólo unos cursos de

capacitación periódicos.

Actualmente el PRONEBI está entrando en una nueva etapa que lo acerca a las experiencias más avanzadas de educación bilingüe de América Latina. Se trata de un proceso interno de corrección y búsqueda de una propuesta educativa más acorde con los intereses y peculiaridades de los sectores que están bajo su jurisdicción.

Sin desconocer el valor de este proceso, la experiencia histórica de Guatemala ilustra claramente el carácter instrumental y aculturativo de la educación bilingüe en su primera fase de desarrollo.

Tal como en Guatemala, también en otros países el Estado impulsó la educación bilingüe bajo supuestos que guardan continuidad con los de las políticas de asimilación del indio. Por cierto no hay una correspondencia necesaria entre la educación bilingüe de transición y su formulación teórica a nivel del discurso del Estado. Muchas veces el discurso oficial ha querido sancionar las aspiraciones indígenas por una educación enraizada en el respeto y valorización de la identidad étnica. Pero estos reconocimientos han quedado, las más de las veces, como una declaración de principios. En este contexto, la educación bilingüe de "transición" constituyó más bien la consecuencia lógica del desinterés del Estado por promover una política educativa diferenciada para las poblaciones indígenas. Las escuelas bilingües representaron en estos casos un añadido dentro del sistema educativo y sin el respaldo institucional necesario, en términos de recursos humanos y financieros, de planificación y apoyo político. En estas condiciones no sorprende que estos proyectos derivaron en una experiencia de escaso impacto y que en la práctica, al cabo de los dos o tres años de uso del método bilingüe, las

escuelas bilingües volvieran a alinearse al modelo de educación monocultural y monolingüe castellano.

En estos años, el modelo de educación bilingüe de transición ha sido rechazado y superado, si no en la práctica, al menos a nivel de declaraciones y planteamientos políticos. Debemos sin embargo adscribir algunos importantes logros a las experiencias que emanan de la primera fase de implementación de la educación bilingüe, entre los cuales, podemos resaltar los siguientes:

- Haber roto una tradición de total descuido y falta de consideración de las lenguas indígenas en la educación, a pesar de que el modelo de transición queda inscrito en las políticas educativas e indigenistas ya comentadas.

- Haber introducido en la educación la figura del maestro bilingüe, a través del cual los niños indígenas son atendidos por docentes que hablan sus lenguas, pertenecen a sus comunidades y tienen un mayor nivel de conciencia de los problemas que enfrentan los indígenas en la escuela. La creación de un magisterio indígena bilingüe es importante también por el hecho de haber posibilitado una mayor participación indígena en los espacios de decisión y gestión educativos.

- No podemos ignorar que no obstante sus limitaciones, a través del modelo de transición se fue creando una situación *de facto* de educación bilingüe, dentro de la cual pudieron conocerse y enfrentarse importantes problemas técnicos (por ejemplo el desarrollo lexical de las lenguas nativas para la escritura de textos didácticos que requieren de palabras y conceptos desconocidos en estas lenguas) y pudieron abrirse nuevas

perspectivas teóricas y políticas a partir de un terreno de acción concreta (es el caso, por ejemplo, de Guatemala).

- En torno a los proyectos de educación bilingüe convergen toda una serie de grupos muy heterógeneos (las organizaciones indígenas, exponentes políticos, lingüistas, antropólogos, educadores, etc...) que encuentran en ella un campo de aplicación y expresión de sus preocupaciones profesionales e ideológicas. Más aún, la educación bilingüe alienta y mantiene vivo el debate sobre la problemática indígena más allá de la cuestión educativa, mérito éste, que comparte con los otros proyectos más recientes que adhieren al modelo de mantenimiento.

En su primer período pues, la educación bilingüe consiste esencialmente en una modalidad educativa diferenciada que circunscribe su área de interés al problema de la diferencia lingüística entre la escuela y el niño indígena. No se llega a rebasar el límite de proyectos esporádicos, con recursos insuficientes y escasa repercusión sobre la situación educativa de las masas indígenas.

Ahora bien, esta situación es común a todos los proyectos educativos hasta los años 70 y el principio de esta década. En este período toma forma una nueva tendencia en educación bilingüe conocida con el nombre de *educación bilingüe de mantenimiento*. Esta segunda tendencia amplía el significado de la educación bilingüe, redefiniéndola como una opción pedagógica y política que asume las lenguas y las culturas indígenas como parte integrante del proceso educativo en igualdad de condiciones con el español y la cultura "nacional" y "universal".

Las ideas básicas de la educación bilingüe de mantenimiento están presentes en fieri ya en la primera etapa de algunos proyectos, pero más precisamente se desarrollan por una combinación de factores políticos con la evolución de dichas experiencias a lo largo de los años 70 y 80.

### **Modelo de Educación Bilingüe de Mantenimiento**

En estos últimos años en América Latina los proyectos de educación bilingüe han vivido un proceso de maduración que los ha llevado a profundizar y ampliar su marco conceptual. En efecto, y aún con diferencias de matices, se observa una afinidad sustancial entre un país y otro en cuanto a enfoques, propósitos y estrategias adoptadas. Hecha la salvedad de algunos proyectos menores, la mayoría de las actuales experiencias de educación bilingüe en América Latina adhieren al modelo educativo de mantenimiento.

Es interesante notar que, a diferencia del modelo de transición, ligado más a la iniciativa pública, la concepción del bilingüismo de mantenimiento corresponde fundamentalmente a proyectos en los cuales el Estado participa en forma colateral o a otros de carácter privado.

Este elemento es muy importante de destacar por dos razones que voy a tratar en esta parte conclusiva del trabajo, a saber: la educación bilingüe (inscrita en el modelo de mantenimiento) ha tenido recientemente un destacable incremento gracias particularmente a cierta apertura por parte de las políticas estatales; en una aparente paradoja, sin embargo, las limitaciones y ambigüedades de estas mismas políticas impiden el cabal despegue de la educación bilingüe . Además la contradicción entre el

discurso oficial y la acción real del Estado, el respaldo legislativo a la educación bilingüe y la iniciativa pública, hace que el modelo de transición se mantenga predominante en la práctica educativa a pesar de que tanto los proyectos como los gobiernos postulen una educación bilingüe de mantenimiento de las lenguas y culturas vernáculas.

Antes de abordar este punto conviene precisar que lo que distingue los dos modelos educativos es el valor asignado a las lenguas y culturas indígenas en la educación.<sup>6</sup> En tanto que en el primer caso se recurre a ellas como puente para el pasaje gradual a la educación monolingüe y monocultural, con el otro se pretende el *mantenimiento, cultivo y desarrollo de las lenguas y culturas vernáculas*. Según esto, la lengua materna indígena se convierte en materia de estudio y en lengua de enseñanza, tanto a nivel oral como escrito, a lo largo de todo el proceso educativo y en igualdad de condiciones con el castellano.

El método para la enseñanza de la lecto-escritura no difiere necesariamente del que se usa en el modelo de transición, aunque no se subordina la L 1 (lengua materna del niño) a la L 2 (español).

El castellano es introducido como una metodología de enseñanza de segunda lengua teniendo en cuenta la relación diglósica entre las dos lenguas en contacto. Por lo general, los proyectos de educación bilingüe hacen énfasis en la comunicación oral en castellano para lograr el aprendizaje de esta lengua en los niveles oral y escrito. La enseñanza de la segunda lengua, además, tiende a basarse en el análisis contrastivo entre L

---

<sup>6</sup>.- Para la descripción de la educación bilingüe de mantenimiento utilizo la parte de otro trabajo (Chiodi 1989) sobre los principales modelos de educación bilingüe en América Latina.

2 y la L 1. El modelo de mantenimiento propicia un bilingüismo aditivo o "coordinado", esto es, la capacidad de comunicarse de la misma forma en dos lenguas.

También la cultura nativa es asumida como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, entendiéndose por ello la integración de elementos culturales étnicos (cosmovisión, etnohistoria, formas de aprendizaje comunitarias, etc.) al currículo escolar. Asimismo se procura la enseñanza de los "conocimientos" de la cultura nacional y universal, de manera que el educando pueda desenvolverse equilibradamente ya sea en su ambiente de origen o en el mundo urbano y/o no indígena.

Con esto último, se reconceptualiza la educación indígena como una educación que sea al mismo tiempo bilingüe e intercultural y que consiguientemente fomente un crecimiento armónico del niño indígena incentivando, junto con el sentimiento de pertenencia étnica, la formación de su conciencia nacional. En este marco, el modelo de mantenimiento hace hincapié en tareas ligadas a la revitalización y revalorización lingüístico-cultural del mundo autóctono a través de la educación. En primera instancia, esto debe entenderse como una opción estratégica al comprobarse la necesidad de obrar prioritariamente con y sobre las lenguas y culturas nativas para llevarlas a poder actuar en el plano educacional, cumpliendo con los requisitos de base que ello exige, por ejemplo , un suficiente grado de desarrollo de la escritura o el estudio y sistematización de las culturas étnicas.

Caracterizada aún así, breve y esquemáticamente, la educación bilingüe de mantenimiento, podemos entender cuán amplia y compleja es la

tarea de concretizar este modelo educativo para los grupos vernáculohablantes.

Como comenté más arriba, el grado de desarrollo de la educación bilingüe de mantenimiento dista mucho de las metas planteadas.

Sus avances más importantes a nivel de aula no suponen necesariamente la adopción de la teoría del mantenimiento, cultivo y desarrollo de las lenguas y culturas vernáculas. En efecto, todos los proyectos operan prioritariamente donde es obvio y necesario que lo hagan, es decir en la instrumentación oral y escrita de las lenguas indígenas y la enseñanza del castellano como segunda lengua, ambas en los primeros grados de la educación formal. Si bien aquí los resultados son claramente positivos, casi ningún proyecto rebasa este horizonte limitado, y es en este sentido que el modelo de mantenimiento no ha podido todavía diferenciarse realmente del modelo de transición. En los dos casos el material es el mismo, puesto que la educación bilingüe no supera los primeros dos o tres grados de la escuela: la lecto-escritura en L 1, la enseñanza del castellano con una metodología de segunda lengua, la educación en forma bilingüe a través de maestros bilingües. En los grados superiores de la escuela primaria la educación vuelve a su estándar tradicional de educación monolingüe y monocultural.

En un contexto de tal naturaleza no sorprende que los mayores hallazgos de los proyectos de educación bilingüe (adscritos al modelo de mantenimiento) no se asientan en el campo estrictamente educativo. Se han obtenido por ejemplo resultados importantes en cuanto a la adecuación terminológica y desarrollo lexical de las lenguas nativas (acuñación de nuevos términos, recuperación de otros en desuso, depuración de los

préstamos del español, etc.), tareas, éstas, que se han comenzado a enfrentar precisamente bajo la óptica de la educación bilingüe de mantenimiento. Asimismo se ha avanzado en el proceso de estandarización de las lenguas vernáculas, en particular en los aspectos ortográficos, librándose una batalla, muchas veces exitosa, contra la subordinación al español de los sistemas alfabéticos de las lenguas aborígenes (propiciada, como se recordará, dentro de la práctica del bilingüismo de transición).

Bajo otra perspectiva -quizás la más importante- los proyectos de educación bilingüe están contribuyendo enormemente a la revalorización de las culturas autóctonas de América. Ningún otro sector vinculado con la cuestión indígena atrae tanto interés político y financiero como el de la educación bilingüe, tal como lo comprueba la presencia de organismos de cooperación internacional detrás de dichos proyectos educativos. En buena medida es al amparo de la educación bilingüe que el discurso sobre la descolonización y el desarrollo de las culturas indígenas se mantiene vivo y tiene una cierta resonancia a nivel público . Y es ciertamente éste el terreno de acción más importante a partir del cual los movimientos indios pueden hacer escuchar sus reivindicaciones. En el campo de la educación bilingüe los movimientos indios obtienen espacios de participación política en el ámbito institucional, como en Ecuador, donde el Gobierno ha entregado a las organizaciones indígenas la gestión de la nueva Dirección General de Educación Indígena Intercultural Bilingüe. Las exigencias de desarrollo de la educación bilingüe, finalmente, han hecho posible todo un trabajo con las lenguas y culturas indígenas - investigaciones, producción de materiales escritos, seminarios y reuniones, programas de formación científica para profesionales indígenas, etc.- que obviamente benefician a las sociedades indígenas en su

conjunto. No puede dejarse de mencionar , por ejemplo, que uno de los alcances más significativos de estas acciones ha sido contribuir a la reanudación de las capacidades creadoras de las culturas étnicas, en especial mediante la emergencia de una intelectualidad indígena combativa (fundamentalmente los maestros bilingües) así como los pasos cumplidos en la creación de una incipiente literatura en vernáculo.

Ahora bien, a pesar de éstos como de otros aportes de la educación bilingüe adscrita al modelo de mantenimiento, las escuelas que pertenecen a proyectos educativos quedan atrapadas en una situación que imposibilita el desarrollo pleno de este tipo de educación. Veamos brevemente cuáles son los rasgos principales de esta situación para después tratar de explicarla:

- Con la excepción de México, donde la educación bilingüe tiene una cobertura muy amplia (entre 500.000 y 600.000 niños), en los demás países los proyectos educativos atienden todavía una parte irrisoria de la población indígena en edad escolar.

- Como ya anoté, la educación bilingüe es una modalidad educativa limitada a los primeros dos o tres grados de la escuela primaria y que está circunscrita al área de lenguaje (lengua materna y español), en tanto que los otros componentes curriculares no han sido tratados aún con la profundidad necesaria. El aspecto "intercultural" (o bicultural) tiene más bien valor nominal en cuanto muchos proyectos deben conformarse con los programas curriculares oficiales y adaptarlos al entorno socio-cultural indígena. Aún en las escuelas bilingües se continúa brindando una educación de tipo formal y escolarizado ligada al modelo urbano- occidental de transmisión del saber.

- Aunque a través de los proyectos - o relacionado de alguna manera con ellos - se ha venido formando un sector de especialistas altamente competente, es ostensible la carencia de personal calificado para asumir la amplia gama de funciones que la aplicación de la educación bilingüe requiere.

- Los maestros bilingües carecen de la formación mínima y necesaria para realizar educación bilingüe e intercultural. No es extraño, por ejemplo, encontrar maestros analfabetos en sus propias lenguas. Si bien se están organizando algunas iniciativas para suplir estas deficiencias, ningún país cuenta con un sistema de escuelas normales para la formación del docente. La gran mayoría de los problemas pedagógicos de las escuelas bilingües se debe a esta falta de formación adecuada de los maestros.

- Los materiales didácticos que usan los proyectos de educación bilingüe muestran notables carencias técnicas y no cubren la demanda potencial en este sector. Por otra parte, no existen textos didácticos para la formación de los docentes bilingües (la UNESCO ha publicado recientemente una serie de textos que se está empezando a implementar en algunos proyectos de educación bilingüe).

- La educación bilingüe se mantiene dentro de un contexto experimental a través de la estructura de proyecto. En otras palabras, no se perfila aún la creación de un sistema estable de educación bilingüe.

- Las restricciones financieras que afectan los sistemas educativos de los países de la región, ponen de relieve la variable cooperación internacional para el sustento de los proyectos de educación bilingüe . Es en todo caso insuficiente el compromiso financiero del Estado, ya que todos los proyectos dependen del financiamiento por parte de agencias de cooperación bilateral (AID, GTZ, etc.). Sólo México no recibe ayuda

externa, aunque destina a la educación bilingüe tan sólo el 0,05% del presupuesto total de la Secretaría de Educación Pública.

- Al terminar la asistencia externa, muchas veces los proyectos cesan o languidecen. La calidad y cantidad de los productos realizados por los proyectos obedecen a menudo al mismo factor externo.

- Debido a la situación de menosprecio y discriminación que adolece la población indígena, su preocupación prioritaria respecto de la escuela es la enseñanza del castellano. De ahí que se verifiquen a menudo resistencias hacia la educación bilingüe, suscitadas por la confusión e ignorancia sobre los propósitos que motivan a este modelo educativo. Mientras no se actúe en forma decidida y sistemática, para alentar la participación de las comunidades indígenas, será bien difícil asegurar la existencia y expansión de la educación bilingüe .

- Los maestros bilingües muchas veces participan del entorno ideológico que menosprecia al mundo indígena. Inscritos en una doble y conflictiva identidad - india y mestiza- los maestros no tienen el nivel de conciencia étnica y el compromiso esperable con la educación bilingüe .

- Todas las experiencias de educación bilingüe están articuladas en forma muy precaria con los sistemas educativos nacionales; aparecen todavía como un añadido que no logra integrarse orgánicamente en las estructuras de los aparatos institucionales. Se hacen palpables tanteos y vacilaciones para prestar a los proyectos el apoyo necesario y asumir institucionalmente a la educación bilingüe, sin lo cual este modelo educativo no puede desenvolverse ni afianzarse.

Para comprender ahora las limitaciones que afectan a la educación bilingüe de mantenimiento debemos centrar la atención sobre el contexto político que origina y condiciona el desarrollo *de este nuevo*

pensamiento sobre la educación indígena. Creo que, y esta es la hipótesis que guía todas mis observaciones, ningún proyecto de educación bilingüe puede funcionar al margen de la educación nacional y sin una clara y firme decisión política que la respalde y sustente.

Como señalé anteriormente, el modelo de mantenimiento surge en coincidencia con el desarrollo de una corriente de opinión profundamente crítica respecto a las políticas estatales con los pueblos indios. Coincidencia que no es sólo histórica pues este nuevo enfoque educativo se genera en el interior y como una expresión del vasto movimiento ideológico que durante los años 70 y 80 reivindica el derecho de las culturas indígenas a sobrevivir y proyectarse en el marco de estados nacionales que respetan el pluralismo cultural.

México presenta quizás el caso más emblemático de este proceso. A finales de los 70 se desarrolla un fuerte movimiento contestatario que enjuicia toda la política indigenista del Estado surgido a raíz de la Revolución de 1910. Una nueva generación de antropólogos y científicos que se habían formado dentro de la escuela indigenista protagoniza un proceso de revisión radical del indigenismo, arribando a poner en tela de juicio sus mismas bases filosóficas. En particular, se denuncia la tesis asimilacionista en sus diferentes variantes históricas (asimilación, incorporación, integración), tesis reflejada en una acción indigenista que pretende atenuar los aspectos más dramáticos del proceso de aculturación, mas no de cuestionarlo.

Se ataca la visión del problema indígena desligada de la consideración de las relaciones de clase que involucran a los indígenas como sujetos explotados dentro del sistema capitalista. Bajo esta misma

óptica, se polemiza duramente con la castellanización y las políticas dirigidas a la imposición de un modelo único de cultura.

Paralelamente, y complementándose con esa nueva corriente de pensamiento, se intensifican también las demandas y propuestas de los movimientos indígenas que precisamente en estos años cobran fuerza y legitimidad ante las instituciones oficiales. La educación pasa a formar parte de un campo más amplio de reivindicaciones indígenas por la defensa de la identidad y la presencia distintiva de los grupos étnicos. Una educación, según las palabras de los propios indígenas, "por donde se puede iniciar el proceso descolonizador y puede serlo, a partir de convertirse en un eje de revaloración cultural, de afirmación de la identidad étnica" (ANPIBAC 1980:9).

Sin embargo, fue la excepcional coyuntura histórica que vivía México en aquel entonces lo que posibilitó fecundar este frente crítico hacia el Estado. Después de la rebelión estudiantil de 1968, grupos universitarios e intelectuales se hacen portavoces del generalizado descontento popular y de las frustraciones relativas a los resultados de la Revolución Mexicana. Por primera vez, se denuncia abiertamente que las promesas sociales de la Revolución y las expectativas generadas a raíz de este evento habían sido desatentidas por los diversos regímenes revolucionarios. Así, en el marco de una crítica global al sistema político mexicano, se insertan y se fortalecen tendencias y movimientos que propugnan una refundación del concepto de nación sobre la base del reconocimiento de la pluralidad étnica, lingüística y cultural de los mexicanos.

Bajo la presión de dichos eventos, el Estado dará un giro de 360 grados a los principios de su política con los grupos nativos, asumiendo como nuevo eje indigenista el de la preservación y valorización de la identidad cultural de las diferentes etnias. El discurso indigenista llega a enarbolar las mismas demandas de los grupos étnicos del país (Coronado 1987:446) y el Instituto Nacional Indigenista replantea sus fundamentos inaugurando un nuevo indigenismo ya no **para** sino **con** los indígenas (INI 1977).<sup>7</sup> Con un enfoque similar se pronuncian el *Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988* y el *Programa Nacional de Educación, Cultura y Deporte 1984-1988*. Sin embargo, pronto se vio que estas nuevas posiciones encubrían una respuesta más bien circunstancial a las presiones de que el Estado era objeto. Los cambios son enunciados y proclamados, más no significan una ruptura de la tradición indigenista anterior. Es cierto que el INI multiplica sus centros coordinadores que entre 1970 y 1982 pasan de 10 a 82, signo inequívoco del mayor compromiso público hacia las poblaciones nativas. Es también cierto que el cambio del discurso oficial sobre la cuestión indígena no deja de tener cierto valor en sí mismo como expresión de una conciencia diferente. Pero más allá de estas salvedades no se establece una política coherente que traduzca la opción por el pluralismo cultural y lingüístico en medidas efectivas.

En el campo educativo por ejemplo, se crea en 1978 la Dirección General de Educación Indígena, que algunos años más tarde será integrada en su mayoría por profesionales y dirigentes del movimiento indígena. Dentro de la nueva Dirección se constituye un núcleo de

7.- Más aún, el INI, junto con otras agencias gubernamentales, alienta la creación de organizaciones indígenas hasta (o para ) comprometerlas en la responsabilidad de la gestión indigenista.

elaboración teórica de la educación indígena que sistematiza y profundiza los nuevos enfoques y planteamientos que se desarrollan en esa época. En el documento más importante de la nueva dirección - Bases generales de la Educación Indígena - leemos, por ejemplo, que la educación debe ser bilingüe y bicultural, pero además de esto debe ser concebida como un elemento estratégico del proyecto histórico de liberación del indio. "Un proyecto educativo global que trascienda el ámbito estrictamente escolar y se constituya en un sistema de movilización y de recuperación cultural a nivel de toda la nación, debe posibilitar la expresión y creatividad de todos los componentes étnicos de la misma. Un proyecto de tal naturaleza se propone la explotación valorativa de los múltiples espacios a través de los cuales se expresan las especificidades socioculturales" (DGEI 1986:18). Esta posición se plasmó sucesivamente en una serie de documentos y acciones específicas para la estructuración de la educación indígena, la más importante de las cuales es conocida con el nombre de "integración de contenidos étnicos" en el proceso educativo.<sup>8</sup> En síntesis, se trató de un intento de organizar el programa curricular en torno a elementos culturales propios de cada etnia indígena por medio de un complejo proceso que involucraba la comunidad indígena y transformaba al maestro bilingüe en un investigador de su propia cultura. Al perseguir este fin, se intentaba superar el enfoque tradicional de educación bilingüe limitada a

8.- Los principios básicos del curriculum de educación indígena, según la estrategia diseñada por la DGEI, son los siguientes (DGEI 1985:5):

- La conservación, transmisión y desarrollo de la cultura, lengua e identidad de los grupos indígenas.
- Las funciones educativas, administrativas y estratégicas del sistema de educación indígena deben responder a la reivindicación cultural étnica.
- La vinculación de las tres instancias educativas fundamentales: familia, comunidad y escuela.
- La creación de nuevas actitudes entre los miembros no indígenas de nuestra sociedad y la promoción de las expresiones culturales de los indígenas.

la relación escolar entre las dos lenguas en contacto, el español y la lengua materna del alumno indígena. Todo el proceso educativo debía llegar a estar enraizado en la cultura indígena del educando y responder a los requerimientos del desarrollo étnico, para comprender, gradual y progresivamente, elementos culturales comunes a todos los grupos étnicos, la cultura "nacional" y la cultura "universal".<sup>9</sup>

La propuesta de la DGEI fue experimentada durante algunos años sin resultados exitosos. Sin excluir la incidencia de problemas técnicos, la propuesta curricular de educación indígena tropezó fundamentalmente con la renuencia del Estado a convertir la educación indígena en un sistema autónomo y paralelo dentro del sistema educativo nacional. Conforme con las reglas tradicionales de la educación mexicana, el currículum debe ser único y uniforme, de aquí que la Secretaría de Educación Pública impidió que la DGEI instrumentara planes y programas de estudio con un contenido diferente del que rige para todos los niños mexicanos, sin importar su pertenencia étnica.

---

<sup>9</sup>.- La educación es: "indígena, en tanto responde a su problemática socio-económica, cultural y política y porque requiere de la participación de los pueblos y profesionales indios, tanto en su diseño como en su ejecución y evaluación; bilingüe, en tanto propicia el uso adecuado, estudio sistemático y desarrollo pleno de la lengua indígena y del español como segunda lengua, con la pretensión de lograr un bilingüismo coordinado en el que ambos idiomas se conviertan en instrumentos esenciales tanto en la enseñanza como en la comunicación en general; bicultural en tanto que parte de la concepción del mundo y de la vida indígena, de los conocimientos propios, de la trayectoria histórica y de la práctica cotidiana de los grupos étnicos y su vinculación crítica y participativa con las culturas nacional y universal" (DGEI 1985:8).

Resumiendo, la aceptación oficial de la educación bilingüe no es incondicional ni ilimitada. El problema de hasta dónde puede llegar la autonomía de la educación indígena es un problema abierto que no puede ser pasado por alto o enfrentado con argumentos contundentes. Actualmente sólo México ha intentado llevar hasta sus lógicas y últimas consecuencias el enfoque bilingüe y bicultural (o intercultural) al reivindicar la autodeterminación indígena en la educación. Sin embargo, cuando la educación indígena pretende configurarse como un sistema independiente, con una administración propia, con planes y programas de estudio propios, el Estado advierte un peligro. Aquí se interrumpe la línea de coincidencias sobre el significado y los alcances de la educación indígena. La contradicción radica entonces en que la autonomía de la educación indígena se deriva inexorablemente de sus fundamentos teóricos, con los cuales el Estado solidariza. Por otra parte, no puede ocultarse que la autonomía de la educación indígena conlleva un riesgo implícito para la unidad del sistema educativo que tiene y debe tener carácter nacional.

Sin ahondar más en el problema, quiero enfatizar en el hecho de que la diferencia que introduce la educación bilingüe en el sistema educativo nacional está autorizada siempre y cuando no supere el límite de la modalidad de entrega de los contenidos cognoscitivos. Puede educarse en dos lenguas, pueden también adaptarse los contenidos cognoscitivos del currículum oficial, pero no se admite diferenciar el contenido y los objetivos de la educación de acuerdo con la adscripción étnica de los estudiantes.

El panorama esquemáticamente esbozado sobre la situación mexicana es común a otros países de América Latina salvo considerar las

especificidades nacionales. El indigenismo como política, por ejemplo, es una característica propia del Estado mexicano. Pero lo que debe enfatizarse es que en todos los países madura una conciencia nueva sobre las contradicciones de las políticas (o falta de políticas) con los pueblos indígenas. Es una perspectiva global, hay convergencia a nivel de la región hacia el replanteo de la cuestión indígena en términos de respeto y valorización de los diferentes componentes étnico-culturales de las naciones latinoamericanas. Estas afirmaciones obviamente emanan de sectores intelectuales o políticos, junto con los propios indígenas ;<sup>10</sup> si enfocamos la mirada hacia las sociedades nacionales, en cambio, hallamos la imagen tradicional del indio, esto es el desprecio hacia sus culturas, la desvaloración de sus lenguas, la idea de su desaparición como proceso ineluctable y necesario.

Pese a lo anterior la posición pluralista adquiere un peso político que trasciende los sectores que la enuncian. Su legitimación, su poder de impacto, estriban precisamente en el contexto reformista que se produce en América Latina entre los años 60 y 70 (o en algunos casos, como el de Guatemala, en la década actual). Todos los avances que registramos en esos años con respecto a las poblaciones indígenas están enmarcados en los procesos de reformas estructurales emprendidos por algunos estados latinoamericanos. Es el caso de México con los gobiernos de

---

10.- De paso cabe recordar que los proyectos de educación bilingüe han constituido uno de los terrenos más importantes de acción y elaboración de los planteamientos sobre el pluralismo lingüístico y cultural. El grueso de las organizaciones indígenas, por ejemplo, o por lo menos de sus dirigencias, está conformado por maestros bilingües. Asimismo, es en este sector particularmente que surgen los científicos e intelectuales aliados de los movimientos indígenas, y es aquí donde están desarrollando un trabajo aplicado a las lenguas y culturas indígenas.

Echevarría y López Portillo o es el caso de Perú con el gobierno militar de Velasco Alvarado (1968-1975), durante el cual se formula por primera vez una *Política Nacional de Educación Bilingüe* (1972), el *Reglamento de Educación Bilingüe* (1973), y la *Ley de Oficialización del Quechua* (1975).

La discusión en torno a soluciones nuevas de la cuestión indígena se beneficia, pues, de un clima político favorable que va más allá de este tema. Gracias a esta coyuntura pueden emerger vigorosamente nuevos planteamientos para el desarrollo de políticas que asuman sin ambages el pluralismo cultural y lingüístico de las sociedades multiétnicas.

Pero una nación unida en su multiplicidad, según una fórmula muy en boga, que se aprecia y reconoce en las heteróneas expresiones culturales que configuran su personalidad, es más bien un proyecto de nación futura. Frente a esta idea que se abre espacio en América Latina a lo largo de los años que estamos considerando, la respuesta del Estado varía de país a país, pudiéndose reconocer, *grosso modo*, algunas tendencias comunes y presentes. La primera dice relación con un cambio a nivel del discurso. Hay importantes reconocimientos de los derechos indígenas, sobre todo en lo que concierne a su cultura, en los documentos oficiales, en la formulación de las políticas, en las legislaciones y hasta en las cartas magnas de los estados.<sup>11</sup> Otra tendencia tiene que ver con la apertura de

---

<sup>11</sup>.- A manera de ejemplo, la Constitución de la República de Perú (1979), en el art. 83 reza que "el castellano es el idioma oficial de la República. También son de uso oficial el quechua y el aymara en las zonas y la forma que la Ley establece. Las demás lenguas aborígenes integran asimismo el patrimonio cultural de la Nación". En el art. 35, se especifica el sentido de esta declaración al afirmarse que el Estado "garantiza el derecho de las comunidades quechua,

espacios políticos a movimientos indígenas y a los sectores intelectuales que en las universidades, o en las esferas públicas, están comprometidos con la causa indígena. Por último, una tercera línea de tendencia que comprende a las otras o, mejor dicho, constituye el terreno de aplicación de las otras, está representada por el aumento del compromiso estatal en la educación indígena.<sup>12</sup>

En efecto, aun cuando el Estado recoge y hace propia la aspiración a establecer condiciones de igualdad entre las lenguas y culturas presentes en las sociedades nacionales, su estrategia concreta está dirigida a canalizar esta aspiración dentro del ámbito educativo. En su respuesta aymara y demás comunidades nativas a recibir educación primaria también en su propio idioma o lengua". Otra situación ejemplar es la de Guatemala, cuya Constitución del 1985 reconoce estatus "nacional" (no oficial) a las lenguas vernáculas (art.143) y, en el art. 66, afirma que "Guatemala está formada por diversos grupos étnicos entre los que figuran los grupos indígenas de ascendencia maya. El Estado reconoce, respeta y promueve sus formas de vida, costumbres, tradiciones, formas de organización social, el uso del traje indígena en hombres y mujeres, idiomas y dialectos". Cabe recordar también que la Constitución guatemalteca ha sido divulgada en su traducción a las cuatro lenguas indígenas mayoritarias (Quiché, Man, Cakchiquel y Kekchí)

12.- Salvo en México, donde la educación bilingüe cuenta con una tradición más antigua, en los otros países se registran cambios efectivos a partir de estos últimos años. En Guatemala, por ejemplo, en 1984 se institucionaliza la educación bilingüe con la creación del Programa Nacional de Educación Bilingüe Bicultural, PRONEBI (acuerdo Gubernativo n° 1093-84). En Ecuador, entre 1980 y 1984 se lleva a cabo un programa de alfabetización en lengua quichua conocido como Modelo Educativo "Macac". En 1981 se oficializa la educación bilingüe (Decreto n° 000529-81) y entre 1986 y 1987 inicia el Proyecto de Educación Bilingüe, en el marco de un convenio entre los gobiernos de Ecuador y Alemania Federal. Finalmente, en 1988 se crea la Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe, que está a cargo de la Confederación de las Nacionalidades Indígenas del Ecuador, CONAIE, como resultado de un convenio entre ésta y el Ministerio de Educación y Cultura.

política el Estado - más allá del mero discurso - encierra en la educación bilingüe el principio del pluralismo cultural y lingüístico o bien lo reduce a medidas que atañen sólo al sector educativo. La oficialización de las lenguas indígenas, por ejemplo, se aplica en cierta medida sólo en la educación sin extenderse a otros sectores de la administración pública. Poco o nada se hace en pos del desarrollo de las culturas indígenas, el respeto de su identidad y el reconocimiento de sus derechos territoriales. Las acciones de planificación lingüística, asimismo, tienen lugar sólo en el sector educativo, desatendiéndose otros campos de suma importancia en la problemática del multilingüismo.

Se tiene la impresión que el Estado busca neutralizar el planteamiento pluralista ( ¿proyecto subversivo, proyecto imposible?) al circunscribir su apoyo a la educación bilingüe. De esta manera, la educación bilingüe soporta sola el peso del esfuerzo de revitalización de las lenguas y culturas indígenas, esfuerzo indispensable para otorgarles la capacidad de coexistir con igual estatus con la lengua española y la cultura mestizo-occidental, tanto en la escuela como en la sociedad.

Confinada a la educación bilingüe , la batalla por el pluralismo lingüístico y cultural resulta desnaturalizada y empobrecida. Pero aun así, el mismo apoyo del Estado a los proyectos de educación bilingüe no llega a satisfacer sus necesidades de desarrollo. Como vimos antes, se trata de un apoyo todavía genérico.

Y aunque los gobiernos estuvieren empeñados en sostener en forma más resuelta dichos proyectos, la educación, por sí sola, no puede desmantelar el estado de subordinación de las lenguas y culturas

vernáculos. No lo puede hacer siquiera a nivel escolar en tanto perdura la subordinación del indio a nivel social y económico. La escuela no es un espacio social aislado, sino que por el contrario reproduce y refleja el estado de discriminación de las lenguas y culturas indígenas en la sociedad dominante. Como bien lo señala Adalberto Salas para el caso de la lengua mapuche, "la escuela (cualquier tipo de escuela) tiene relativamente poca incidencia en la conservación o desaparición del mapudungun [...] es la orientación de la vida y no la escuela la que hace que cada individuo conserve u olvide el mapudungun" (Salas1983:62)

Es evidente, pues, que la puesta en práctica de la educación bilingüe enmarcada en la concepción pluralista requiere articularse y complementarse con una serie de tareas imprescindibles en los campos lingüístico, cultural, socio-económico, entre otros. No es pensable promover el bilingüismo y el pluralismo cultural en la escuela sin alentar el rescate y la creatividad de las lenguas y culturas vernáculos a nivel de la sociedad. Esto significa, para hacer algunos ejemplos, difundir el uso de las lenguas indígenas más allá de la educación; estimular la formación de una tradición literaria indígena; fomentar el estudio y aprecio de las culturas nativas entre las poblaciones hispano-hablantes; significa, en suma, tomar medidas concretas para contrarrestar el proceso de deterioro que sufren las culturas étnicas.

En resumen, la respuesta del Estado frente a la reivindicación de los derechos lingüísticos y culturales del mundo indígena no está exenta de contradicciones, las mismas que explican las dificultades e insuficiencias actuales de la educación bilingüe. En este marco, podemos entender por qué la educación bilingüe continúa relegada al ámbito de los

proyectos experimentales; por qué , en otras palabras, no es asumida integralmente como un componente estable de la educación nacional; podemos entender, igualmente, por qué no se implementa un sistema de formación de docentes bilingües o por qué , pasando a otro campo, el uso de las lenguas indígenas en educación encuentra cierta resistencia entre los mismos indígenas, cuando en ningún otro sector de la vida pública, excepto la educación, estas lenguas tienen valor oficial o utilitario.

## Conclusiones

La educación bilingüe de mantenimiento es hoy un modelo teórico, no una realidad; es un planteamiento que no logra rebasar aún el nivel meramente teórico a pesar del mayor respaldo que goza dentro de las instituciones gubernamentales. La educación bilingüe, a través de la fecunda experiencia de los proyectos que se inscriben en el modelo de mantenimiento, ha llegado últimamente a un apreciable grado de sofisticación y rigurosidad científica. Si bien es innegable que sus resultados en el proceso educativo aún permanecen por debajo de las expectativas, se han conseguido logros significativos en relación con el aprendizaje del castellano, la lecto-escritura y, más en general, la pertinencia lingüístico-cultural de la escuela. Considerando estos hechos, así como sus esperables proyecciones en el futuro , se puede desprender que la educación bilingüe no es sólo una elección posible, sino también conveniente.

Mientras se intenta abandonar una práctica circunstancial de las lenguas nativas en educación (modelo de transición), que menoscaba la personalidad cultural del educando vernáculo-hablante, llega a su madurez una concepción nueva, más moderna y también ambiciosa. La educación

pretende ser bilingüe porque sustenta el logro de un bilingüismo aditivo y equilibrado, en la perspectiva de una relación igualitaria de todas las lenguas que coexisten en un mismo territorio nacional. En esta misma perspectiva se reivindica el rol del español como lengua común o general dentro de los países. La educación es también, y consiguientemente, intercultural: se busca redignificar las culturas nativas en la conciencia nacional y de los propios indígenas, y se eleva su estatus al convertirlas en sujeto y objeto del proceso educativo. Con este fin los proyectos educativos intentan rescatar las culturas indígenas mediante su estudio y conocimiento, asignándole de esta manera el mismo tipo de tratamiento que se establece en la educación escolar para la cultura mestizo-occidental.

Como hemos visto , la educación bilingüe, más allá y antes que una mera propuesta pedagógica, encarna un planteamiento ideológico, y por eso también sus posibilidades de devenir -de conquistar realidad, corporeidad - son tales en la medida en que se torne un proyecto nacional.

Si bien la fórmula de los proyectos ha permitido a la educación bilingüe desarrollarse como modelo y enfoque, de ninguna manera le puede asegurar arribar a sus metas. Tampoco puede garantizar mantener en marcha sus tareas fundamentales, ya que los proyectos son algo transitorio y mutable, ligado a variables (cooperación internacional, apoyo de especialistas involucrados en otras tareas, disponibilidad financiera, etc.), y no a estructuras afincadas.

Sólo el Estado puede brindarles consistencia y continuidad, confiriéndole además carácter nacional y oficial. De la misma manera, sólo una política del Estado de educación bilingüe determina las condiciones

institucionales para emprender las variadas labores de índole lingüística, cultural, administrativa, etc., inherentes a este modelo. Y en este contexto, sólo el Estado podrá facultar la adopción de las modalidades de integración de la educación bilingüe al sistema educativo nacional. Además está insistir que las posibilidades de una educación bilingüe intercultural congruente con el ideal pluralista están ligadas a un cambio estructural de la condición social y económica del indígena, no menos que al surgimiento de una conciencia y voluntad -compartidas por el mundo político como por la sociedad, más en general- que demanden la adopción de las medidas encaminadas a permitir, a las lenguas y culturas indígenas, recobrar el estatus de "nacionales".

---

## BIBLIOGRAFIA

Caso, Alfonso  
1948

"Definición del indio y lo indio", en América Indígena, vol. V.I.I.I., México, I.I.I.

Rodas, Raquel  
1989

Crónica de un sueño. Las escuelas indígenas de Dolores Cacuango. Una experiencia de educación bilingüe en Cayambe, Quito, Proyecto EBI, MEC-GTZ

Dirección general de Educación Indígena  
1985

Estrategia para el desarrollo curricular de la educación indígena, México, SEP.

Dirección general de Educación Indígena  
1986

Bases Generales de la Educación Indígena, México, SEP.

- Salas, Adalberto,  
1983 Revista de Lingüística Teórica y Aplicada,  
Universidad de Concepción, vol. 21.
- Bonfil Batalla, Guillermo (compilador)  
1981 Utopía y Revolución. El pensamiento político  
contemporáneo de los indios en América Latina,  
México, Editorial Nueva Imagen.
- Choldi, Francisco  
1989 "Modelos de Educación Bilingüe", en Cuadernos de  
Lengua y Literatura, nº 2, Temuco, Universidad de  
la Frontera (en prensa)
- Alianza Nacional de Profesionales Indígenas bilingües, A.C.  
1980 Los indígenas y su política educativa. I Congreso  
Nacional, Los Remedios, Ixmi- quilpan, hidalgo  
(informe final).
- Coronado, Gabriela  
1987 "El final de una historia inconclusa (1976-  
1986)", en La antropología en México. Panorama  
histórico, vol. II, México, INAH.
- Instituto Nacional Indigenista  
1987 Bases para la Acción del Instituto Nacional  
Indigenista, México, INI.

## TENDENCIAS DE EDUCACION INDIGENA EN LATINOAMERICA

**Teresa Durán P.**

**P. Universidad Católica de Chile**

**Sede Temuco.**

### **Temática y propósitos**

En esta ponencia se revisan las principales corrientes de pensamiento que en los últimos veinte años han ido surgiendo en torno a la educación que, al interior de las sociedades nacionales, deben recibir y protagonizar las generaciones jóvenes de los pueblos indígenas de América.

Estas corrientes de pensamiento han sido expuestas por estudiosos, mayormente de la cultura y lenguas vernáculas, vinculados de distinto modo al sistema regular de educación, y por dirigentes de organizaciones indígenas. Explícita o implícitamente estas corrientes incluyen concepciones acerca de los pueblos indígenas; definiciones de sus propias participaciones en el proceso; justificaciones de las proposiciones que exponen; dificultades encontradas en el proceso de aplicar los programas propuestos; evoluciones y proyecciones que este tipo de educación étnicamente diferenciada supone. Por constituir un bagaje más o menos sistemático de formulaciones y, dados sus alcances, estimamos que constituyen marcos de referencia prácticamente obligados de consulta y evaluación por parte de los interesados en esta temática. Considerando tales características es que hemos creído oportuno denominarlo, operacionalmente, acervo cultural educacional para el futuro de los pueblos indígenas, el que incluye los siguientes aspectos o

cuestiones:

a) Un estado de situación referido a la inserción actual de los pueblos indígenas en las sociedades nacionales.

b) Fundamentos empíricos e ideológicos concernientes a la problemática educacional de los pueblos indígenas y a las concepciones acerca de la posibilidad que en el presente y en el futuro debieran asumir éstos en las sociedades nacionales, lo que a su vez supone procesos de re-encuentro con su identidad cultural y re-articulación de sus propias sociedades.

c) Evaluación del proceso de aplicación de este tipo de educación y de las dificultades que tanto desde las sociedades nacionales como de las indígenas surgen al llevarlas a cabo.

Las cuestiones enunciadas enmarcan justificadamente una problemática antropológica, sociológica y educacional relevante, dado el espectro amplio de compromisos que encierra, y que en definitiva nos sitúan respecto a cómo las sociedades de orientación occidental enfrentaron y aún enfrentan su contacto humano e institucional con los pueblos originarios del continente.

El propósito que anima esta exposición es facilitar el acceso a este tipo de conocimiento a todos los interesados en programas educacionales étnicamente orientados en nuestra región y que no están en condiciones de acceder a él por sus propios medios. No podemos dejar de notar que este conocimiento ha florecido y circulado hasta ahora

mayormente a través de reuniones técnicas internacionales y que la difusión de los acuerdos de estas reuniones se ha hecho a través de revistas especializadas de circulación restringida. En relación a la relevancia de este conocimiento, se asume aquí que ningún programa educacional que pretenda implementarse para o con población indígena, debiera carecer de un marco conceptual básico respecto del cual orientar la acción y que en este marco conceptual no deberían excluirse cuestiones relativas al papel que se le asignará a las lenguas y culturas vernáculas como tampoco, a la posición asignada a los principales actores del proceso: los escolares indígenas, sus familiares y comunidades; los maestros y las instituciones nacionales.

Tomando en cuenta este propósito, podrá entenderse que el presente trabajo adopte un carácter descriptivo, proponiendo un esquema de exposición y análisis al alcance mayormente del profesorado e interesados asistentes. Sería deseable que los especialistas que hoy nos acompañan y que darán o ya han dado testimonio de las pragmatizaciones de alguna de las tendencias que aquí se expondrán, contribuyan a complementarlas y profundizarlas, estimulando el diálogo y la discusión.

### **El problema educacional de los pueblos indígenas**

Los exponentes de los distintos países del continente coinciden en afirmar que todavía las poblaciones de habla y cultura vernaculares, se ven afectadas por un serio problema educacional en las sociedades nacionales. En el área andina por ejemplo, y que incluye a países como Bolivia, Colombia, Ecuador, Perú y Venezuela, se detecta una educación básica "libresca, memorística y tradicionalista" (Abram M.,1988), que más aún es castellanizadora y aculturadora y que, en su condición de

sistema educativo occidental "orienta hacia la instrucción y no hacia la formación, siendo su crisis fundamental la superposición de modelos como el neo-liberal y el renacentista" (Yañez C., 1986: 47-50). Tomando como referentes exclusivos a los sectores indígenas, los expertos opinan que el sistema no resuelve sus problemas y los afecta psicológica y socialmente. En el contexto chileno, información hoy actualizada, se analiza la práctica educativa de las escuelas y se afirma que ésta no es funcional a los requerimientos demandados por los sectores indígenas campesinos (Sepúlveda G., 1986). De este modo, se dice que "cuando los niños ingresan a la escuela comienza para ellos un distanciamiento forzado de su lenguaje y su cultura"... si bien, tampoco mejoran en el manejo del español (op. cit. 10). Moya (1988) señala que en Ecuador sólo en los años sesenta existe preocupación del Estado por las altas tasas de analfabetismo de la población, mayoritariamente indígena. Este planteamiento es corroborado por la visión que la comisión de Educación de la Organización Indígena (Conacmil) expone en la Revista Pueblo Indio en 1986: "La realidad educativa del Ecuador no contempla la realidad socioeconómica, cultural y lingüística de nuestros abuelos indígenas". La exponente de esta organización india añade que: "hasta el momento, salvo en algunas provincias en que tienen maestros indígenas, el personal docente es hispanohablante que obliga al niño a un doble esfuerzo de comprensión del idioma y de los conocimientos, esto sumado a las pésimas condiciones en que recibe las clases" (Expósito A., 1986: 46). Analizando más a fondo los sistemas educativos de sus respectivos países, Moya y otros autores concluyen que la educación ha sido causa de la continua marginación de las poblaciones indígenas (De Vries H., 1988), si bien consecuencia del origen colonial de la subordinación de los pueblos indios, expresada en todos los ámbitos de la vida social.

Desde la perspectiva de los propios indígenas, la problemática adquiere un carácter vivencial no menos objetivo. Los mapuches aquí nos han presentado su drama; José Caiza, representante de una organización indígena ecuatoriana nos dice: " en la zona alta y media de nuestras comunidades, había una que otra escuela fiscal . . . varios de nosotros empezamos a ir a esas escuelas, pero ahí sufrimos mucho . . . Estas escuelas rurales funcionaban mal, los profesores mestizos no venían siempre, los niños quedaban abandonados y los padres no querían que fueran a la escuela diciendo que perdían el tiempo . . . Ellos maltrataban a los niños indígenas, no sabían enseñar a los niños quichuas y luego decían que eran tontos . . . más bien desprestigiaban nuestra cultura y despreciaban a los indígenas. . ."

Miguel Puwainchir, dirigente Shuar, manifestaba en esta ocasión que: "la política de expansión de la lengua oficial y marginación y represión de las lenguas y culturas vernáculas, ha sido instrumentada, entre otros medios, a través del proceso de escolarización" (op. cit., 1988). Este tipo de reclamos y denuncias no ha reemplazado los argumentos administrativos y estadísticos respecto del efecto que la participación de los indígenas tiene en la movilidad interna del sistema y especialmente en sus grados de éxito, pero contribuye a configurar una visión más real y comprensiva del problema educacional que evidencian y viven los sectores indígenas.

De hecho, ha sido la toma de conciencia de esta problemática la que ha motivado tanto a los especialistas como a los propios indígenas para intentar cambiarla, formulando propuestas diferentes, en un proceso controvertido y sugerente que las ha evaluado y cambiado en los últimos años. Tomando en cuenta este proceso de cambio e innovación podría

adelantarse que el panorama educacional que actualmente concierne a las poblaciones indígenas es el siguiente:

a) En amplios sectores rurales y urbanos, niños y jóvenes indígenas continúan sufriendo la imposición de un sistema escolar que tanto en lo pedagógico como en lo sociocultural, no considera su condición étnica ni sus reales necesidades, derivadas de la especial situación que viven sus comunidades de origen en el entorno de las sociedades nacionales.

b) En ciertas áreas del conocimiento se implementan programas étnicamente diferenciados que, pese a los esfuerzos de sus propiciadores, no logran cumplir sus metas, ya sea por el efecto contraproducente que emana de las políticas nacionales vigentes, el peso negativo de una cultura escolar instructora, las actitudes discriminatorias y prejuiciadas de ciertos participantes en el proceso, y las reticencias de los propios indígenas que ya han respondido a las políticas asimilacionistas de más de un siglo. En otras palabras, podría afirmarse que en todo el continente americano y no obstante las dificultades que los programas innovadores tienen, la educación formal para poblaciones indígenas se vislumbra en una doble vertiente:

- La tradicional, que equivale a decir la de corte colonial, centrada en el sistema más que en las personas, que desconoce el significado del patrimonio cultural que representan las lenguas y las culturas indígenas.

- La innovada, que intenta, aun partiendo desde el mismo sistema regular y para sus propios fines, ofrecer a los sectores escolares indígenas un sistema de enseñanza y aprendizaje diferente al tradicional y

que considera, en grados variables, las lenguas y culturas vernáculas.

La mayoría de los autores consultados afirman que predomina la primera en el continente americano, aunque las experiencias que han tenido lugar en estos últimos veinte años ya permiten visualizar que la segunda se constituye en un marco evaluador y por ende, en un sistema escolar idealizado para un vasto sector.

Es interesante mencionar aquí algunos hallazgos de los investigadores en torno a las concepciones de escuela de los indígenas y que han reforzado el hecho de que estas tendencias innovadoras se den tomando en cuenta la escuela, pese a la tremenda carga negativa de esta institución.

Juan Ansión (1988) descubre que los campesinos indígenas peruanos han ido cambiando su visión tradicional de escuela, donde ésta y la escritura asustan y engañan, es decir, donde se la vincula a las categorías míticas aterradoras. Poco a poco la han ido concibiendo como un instrumento que es parte de un conjunto de transformaciones sociales y culturales que, ellos asumen, deben protagonizar. Detecta, más aún que los campesinos indígenas de hoy valoran enormemente la escuela y el aprender castellano; la escuela constituiría así, una estrategia a largo plazo que abarca varias generaciones y que tiene como marco de referencia aquel proceso de transformaciones que ellas se autoadjudican.

Todo parece indicar que se ve a la escuela como una inversión a largo plazo -dice Ansión- la cual supone incertidumbre, pero constituye una condición mínima para salir de la pobreza actual. Concluye su interpretación, estableciendo la relación entre la escuela y el progreso, entendido éste como la noción de futuro: para el campesino que percibe a sí

mismo abandonado, miserable, marginado de los beneficios de la sociedad, toda la esperanza se centra en el futuro.

Se percibe entonces una tendencia a aprender del monstruo y a través de él ubicarse mejor en el mundo externo. Esta percepción quizás pueda llegar a significar el inicio de una nueva tendencia: la de opinar sobre el tipo de educación que requiere el campo, que podría llevar a resolver el conflicto tradicional entre la escuela y la comunidad. Este tipo de hallazgos encuadra perfectamente con las tendencias innovadoras que las propias organizaciones indígenas están implementando desde las escuelas en algunos países.

Veremos a continuación en qué consiste esta vertiente educacional innovada, cuáles son sus matices y perspectivas.

### **Identificación de las tendencias de Educación Indígena**

Los principales exponentes que consideraremos son los especialistas, los dirigentes de organizaciones indígenas. Del primer grupo obtendremos definiciones más o menos formales, producto de los análisis a que han sometido sus diversas experiencias.

Dirigentes y profesores indígenas nos entregan un perfil de lo que ellos consideran la educación ideal, a partir del reconocimiento de la situación actual de sus respectivos pueblos y de sus propias vivencias en el sistema educacional tradicional no indígena.

Según la literatura consultada, México parece haber sido una de las primeras sociedades que, a principios de los cuarenta, inició un

debate acerca de los métodos más apropiados para educar a los sectores indígenas, incluyendo en él la posibilidad de la alfabetización en lengua materna (Editorial América Indígena 2. Vol. XI. II, 1982: 199). Desde 1952 se instala un sistema bilingüe en forma experimental, aprobándose en la Sexta Asamblea Nacional de Educación de 1963 la utilización de métodos bilingües por maestros y promotores bilingües (Nahmad S., S., 1982: 208).

Las instancias internacionales fueron sancionando favorablemente estas iniciativas, ya que Unesco, hacia la década del setenta, afirmó que: "el uso del idioma vernáculo constituye un puente hacia el logro de la unificación nacional, de manera más rápida que cuando se pretende enseñar directamente la lengua nacional a una comunidad analfabeta" (Op. cit. p. 212).

En esta afirmación se observa cómo el sentido primario de la educación bilingüe, que apunta al aprendizaje de dos lenguas, en este caso, la indígena y la nacional, se vincula ya a un propósito ideológico-político el cual es "la unificación nacional".

De lo expuesto puede colegirse que la preocupación central acerca de la situación educacional de los pueblos indígenas parece haber surgido en torno a la incorporación de las lenguas vernáculas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, proceso que ahora tiene el nombre técnico de educación bilingüe. Las implicancias sociológicas de tal proceso comienzan a partir de ese entonces en forma pública, por organismos que trascienden lo marcos nacionales.

En realidad el uso de las lenguas vernáculas en la educación proviene del siglo pasado. Varios autores hacen referencia a la labor civilizadora de los misioneros a través de sus lenguas. Incluso se habrían editado series educativas desde 1854 en Bolivia (op. cit. p.335) con estos fines. Nosotros mismos en Chile hemos sistematizado este proceso cuando estudiamos la castellanización formal en la Araucanía a través de la escuela (Durán, T. y Ramos, N., 1988: 131-154).

Precisamente por haber existido tal precedente, los intentos de actualizar esta tendencia a mediados del siglo XX y que podríamos identificar como "uso de las lenguas vernáculas para civilizar", han provocado polémica, al punto de dar lugar a una segunda tendencia, que conocemos bajo el nombre de educación bilingüe-bicultural.

#### ESTATUS LEGAL DE LAS LENGUAS AUTOCTONAS EN AMERICA LATINA

PAIS	LENGUA OFICIAL	LENGUA NACIONAL	LENGUA DE EDUC.PRIMARIA	LENGUA DE ALFABETIZACION	PATRIMONIO CULTURAL
ARGENTINA	no	no	sí. 1986 Ley Nº 23302	sí	sí
BOLIVIA	no	sí	sí	sí. 1955 Código de educación	sí
CHILE	no	no	no	sí. 1980 Decreto Nº 4002	sí
COLOMBIA	no	no sí	sí. 1984 Etnoed R.M. Nº 3454	sí. 1978 Decreto Nº 1142	sí
ECUADOR	no	sí Art.1Const.	sí. EBI 1981 Art. 27 Const. RM. Nº 00529	sí	sí
GUATEMALA	no	sí. Const.	sí. EB. 1985 Art. 76 Const.	sí	sí

PAIS	LENGUA OFICIAL	LENGUA NACIONAL	LENGUA DE EDUC.PRIMARIA	LENGUA DE ALFABETIZACION	PATRIMONIO CULTURAL
MEXICO	no	no	sí. Art.30 Const. Ley de Ed.Ind. Bil. Bicultural	sí	sí
NICARAGUA	sí *	sí. 1987 Est. de aut. Cultural	sí. 1980 Educ. Bilingüe	sí	sí
PANAMA	no	no	sí. 1972 / 75 Ley de Educ. Bil.	sí	sí
PERU	sí **	sí	sí. Art.40 Const. Enseñanza en Lengua Materna	sí	sí. Art. 43° 350, Const.
VENEZUELA	no	no	sí. Decreto 283 1979. EBI	sí	sí. Art. 51 Ley Educ.

Nota: \* se concede co-oficialidad regional en educación;

\*\* se concede co-oficialidad regional para Quechua y Aymara.

## ESTATUS LEGAL DE LAS LENGUAS AUTOCTONAS EN AMERICA LATINA

preparado por Lucie de Vries, 1988

Cuadro Nº 1:

En este cuadro se aprecia que en relación a programas de alfabetización, Bolivia y Panamá serían los países pioneros, si bien Perú y

Nicaragua, en las últimas dos décadas lo serían en el proceso de reconocimiento de la co-oficialidad de las lenguas vernáculas en la educación. Lo promisorio de este panorama es que los once países considerados asignan el estatus de patrimonio cultural a las lenguas vernáculas.

Por su parte, algunos sectores de los países del área andina, específicamente Perú, se comprometen, simultáneamente con el reconocimiento oficial de la lengua vernácula ( en 1975), en el Proyecto Experimental Bilingüe, el que se inicia en 1977 con un diagnóstico sociolingüístico de la población escolar indígena, en su mayoría monolingües vernáculo-hablantes.

Actualmente este Proyecto atiende sólo al 3,09 % de la población requerida (López, 1987: 241); revaloriza las lenguas y culturas vernáculas y pretende educar en dos culturas a través de dos lenguas, es decir, se inscribe en la segunda tendencia identificada: la Educación Bilingüe Bicultural.

Según el especialista citado, "es una educación que parte y se nutre de la cultura materna de los estudiantes y que, asegurada la identidad de la misma, incorpora los valores positivos de la cultura envolvente en un diálogo crítico y creativo haciendo uso instrumental de la lengua materna del niño y del castellano. . . Se intenta mejorar el manejo de la propia lengua materna del niño y proveerlo de un medio adicional de expresión que le garantice la comunicación con otros ciudadanos peruanos que no hablen su lengua" (op. cit. p. 242).

Se señala así, que el programa educativo es bilingüe y bicultural, esto es, considera la utilización de dos lenguas en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje e implica también la inclusión de contenidos curriculares que se nutre de dos vertientes culturales. En 1985, la Ed. Bilingüe se estaría aplicando en cuarenta escuelas rurales del Depto. de Puno en los grados 1º a 5º. Se cuenta con módulos completos de cada una de las asignaturas para los primeros dos grados, y además con 126 profesores, 58 trabajando en el sector aymara y 68 en el quechua.

Desde una perspectiva crítica, Yáñez (1987) plantea que el fracaso de la educación regular con la población indígena impone la necesidad de la llamada Educación Bilingüe-Bicultural, que ella considera, pese a sus limitaciones, como un intento de replantear el problema educativo, en tanto las iniciativas ahora se pronuncian respecto de la selección de la lengua de alfabetización y de los contenidos educativos.

En su visión, los factores que habrían favorecido este replanteamiento serían:

- el reconocimiento de las lenguas vernáculas.
- el reconocimiento de los pueblos indígenas.
- los estudios lingüísticos, antropológicos y sociales.
- la reactivación de la organización indígena.
- el incremento de la presión social (Yáñez C., 1987)

En el hecho, la característica de esta tendencia es: "considerar a la lengua nativa como un mecanismo de transición de la cultura del grupo a la sociedad dominante . . . Traduce los contenidos de la lengua oficial a la lengua nativa en base a un sólo contenido . . . " Esta modalidad, añade:

"excluye las categorías y esquemas de pensamiento de la cultura, sometidas a procesos de dominación, ya sea por desconocer sus características o por intentar acelerar los procesos de integración". Ofrece, por lo tanto, serios riesgos a los pueblos indígenas, que la autora enumera, siendo quizás uno de los más complejos, el que a su juicio: "este tipo de educación cierre los canales para que surja la institucionalidad indígena" (op. cit. pp.55-57), que a juicio de otros autores: "ha producido la distorsión de la comunicación intercultural y también ha producido un efecto de autopercepción minusvalorada" (Cr. Sergio Nilo).

Venezuela, a diferencia de Perú, habría oficializado desde 1979 un régimen de Educación Intercultural Bilingüe para las comunidades indígenas adaptado a las características socioculturales de cada grupo étnico (Giménez A., 1982: 244), pero se conoce más bien su propuesta y no sus resultados. Se pretende la participación del indígena en la planificación e implementación del sistema, la consolidación del patrimonio cultural de los pueblos y promover la participación de la población indígena en la vida nacional (op. cit. 245).

Mosonyi (1982), quien habría apoyado un proyecto de educación bilingüe intercultural entre los guajiros en Venezuela, aclara que Educación Bilingüe, Educación Bicultural y Educación Intercultural son conceptos diferenciables.

La educación, solamente Bilingüe -dice- sirve tan sólo de vehículo para la adquisición indirecta de la lengua y cultura nacionales. La Educación Bicultural enseña paralelamente ambas culturas, la indígena y la nacional, pero no establece articulación y conexión entre ellas,

manteniéndolas superpuestas, separadas y como incompatibles en la mente del educando . . . Educación Intercultural Bilingüe, en cambio, supera ambas separadas. En Venezuela esta tendencia se estaría aplicando en el guajiro con excelentes resultados, sin embargo, está lejos de generalizarse a nivel nacional (Mosonyi, 1982: 296).

En Ecuador, por su parte, se llevan a cabo experiencias de Educación Bilingüe y de Educación Bilingüe Intercultural. Moya (1988) informa que desde 1975 con el Proyecto Misión Andina se habría dado un uso al menos instrumental a la lengua y a algunas manifestaciones culturales de los quichuas en el marco de experiencias cooperativas y micro-empresariales impulsadas desde el Estado. Pese a este carácter, esta iniciativa fue relevante, ya que la instancia estatal había delegado al Instituto Lingüístico de Verano, desde 1953, toda la política de investigación antropológica lingüística, así como acciones encaminadas a desarrollar proyectos experimentales de educación bilingüe. Siguiendo esta tendencia modernista, el Estado reforma la constitución en 1978, y reconoce en ella la multiculturalidad como patrimonio histórico y como base de la identidad nacional. Con este fundamento, añade la autora, se constituyen en 1980 organizaciones indígenas como la Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Amazona Ecuatoriana (CONFENIA); la Coordinadora Nacional de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONACMIE), la que se transforma luego, en 1986, en la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE). La educación Bilingüe no estuvo ausente como oferta de intercambio entre ambos tipos de entidades, según la autora, si bien se habría llevado a cabo un subprograma de alfabetización quichua bajo el gobierno de la década del ochenta. Este subprograma habría producido efectos demostrativos en el sentido de que: "es posible y positivo emplear las variables lingüístico culturales en la

alfabetización de poblaciones indígenas" (op. cit. p. 17). En esta misma línea se crearon los Institutos Normales Superiores Bilingües en 1980 y un año más tarde aparece el acuerdo ministerial que dispuso: "oficializar la educación bilingüe bicultural estableciendo en zonas de predominante población indígena, planteles primarios y medios, donde se imparte una instrucción en los idiomas castellano y quichua". Asimismo, una nueva reforma a la constitución, de 1983, dispone que en áreas de predominante población indígena se usará como lengua principal de educación el quichua u otra lengua vernácula y el castellano como lengua de relación intercultural. En 1982 se examina la posibilidad de desarrollar escuelas bilingües interculturales en la sierra quichua del Ecuador iniciándose en 1985 el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural de carácter experimental en ocho provincias serranas. El llamado modelo MACAC, sin embargo, no prosperó y el de Educación Bilingüe Intercultural cumplió en 1988 tres años: funciona en 75 comunidades y cuenta con el primero y segundo grado.

Según la información de Ruth Moya, este proyecto ha integrado a 135 maestros bilingües, los que atienden un total de 1711 estudiantes; desde octubre de 1989 se integrarán a este modelo educativo los maestros rurales hispano-hablantes.

En la opinión de esta autora, la intervención estatal ha sido manifestada, no para favorecer las finalidades de las organizaciones indígenas, sino para asegurar su prevalencia a través de estas innovaciones.

Creemos interesante incorporar en este momento la visión de, precisamente, dos organizaciones indígenas ecuatorianas, a fin de profundizar estas interesantes tendencias educacionales: la bilingüe intercultural y la bilingüe propiamente tal.

José Caiza, a quien ya citáramos previamente, denominó al modelo que promueve, educación bilingüe autogestionaria (1988). En la comunidad de Monoloma, nos dice, hicimos la primera escuela (1968), el maestro fue alguien voluntario que aún no terminaba la escuela, pero que sabía leer y escribir. Este ejemplo fue escogido por otras nueve comunidades haciendo un total de diez escuelas en 1976. Con el apoyo de la iglesia, y en la actualidad con una asesoría externa, algunos miembros de estas comunidades de la provincia de Bolivia, constituyen una organización que incluye como preocupación central, la de mantener y mejorar las escuelas propias. Caiza recalca que la diferencia con las escuelas fiscales, que tanto los hizo sufrir anteriormente, es que éstas son escuelas de la comunidad y para la comunidad. La organización llegó a pagar a sus maestros e instó a los padres a participar en todas las actividades educativas, logró también que las instituciones educacionales las reconocieran e incluso apoyaran económicamente. Los objetivos de la Educación Bilingüe que él expone y que serían la expresión de las comunidades, son:

- El sistema educativo no debe hacer que los estudiantes se vuelvan ajenos a la familia, a la comunidad y a la organización "Runacunapac Yachana Huasi";
- La relación entre el profesor y el alumno debe ser de compañeros;
- Los programas de estudio deben ser elaborados luego de una investigación de la vida de los indígenas de la zona;

-Los textos escolares deben estar escritos en quichua y en castellano, **éste como segunda lengua;**

-La escuela debe formar a los hijos para que sean futuros miembros de la organización;

-Nuestra educación debe fortalecer la organización comunitaria a la "Runacunapac Yachana Huasi";

-También ella debe terminar con el alfabetismo de la zona y profundizar la identidad cultural del pueblo indio y lograr que tengamos una "relación mutua con otras culturas del país" (1)

Los especialistas Jorge León y María Eugenia Quinteros, del centro de Documentación e Información de los Movimientos Sociales del Ecuador, interpretan la experiencia de este proyecto de educación bilingüe como un proceso de afirmación de la identidad étnica; la educación no tiene en esta situación -dicen- un valor en sí, sino como un espacio de disputa y búsqueda del poder político, primero respecto de las escuelas fiscales y luego de la sociedad mestiza y blanca, como reacción incontrarrestable a los diversos mecanismos de coacción y de expoliación a que éstas habían sometido a aquéllas. Es esta orientación la que permite explicar que al comienzo se halla aceptado usar las mismas estrategias educativas de la escuela fiscal, incluso la lengua castellana.

Reconocen que actualmente los principales esfuerzos apuntan a la formación de los maestros a quien la organización ha definido incluso su perfil profesional. Intentan también fomentar un programa educativo propio y endógeno, que incluye la preparación de textos y que se centra en el niño.

Específicamente, el programa se basaría en tres ámbitos : el niño, la lengua vernácula y la cultura quichua.

La Federación de Centros Shuar, por su parte, que con la ayuda de algunos salesianos elabora su primer estatuto en 1961, demanda del estado: "la implementación de una política de Educación Bilingüe Intercultural permanente, que supere las limitaciones de la castellanización y asimilación lingüística y cultural" (Puwáinchir, 1988). (1)

Esta organización reconoce que los propósitos estatales son amplios, pero se hace evidente la carencia de un curriculum especial que contemple la necesidad y característica de los grupos beneficiarios, ya que pese a ello, la educación es todavía aculturizante e impositiva. Por el contrario, la Educación Bilingüe Intercultural debe utilizar códigos lingüísticos, matemáticos y de imágenes como medios de comunicación, para hacer de la educación un medio de construcción de la comunicación y de la cohesión étnica, de fortalecimiento en la identidad cultural y de conocimiento de otras culturas. El representante de los Shuar no proporciona antecedentes acerca de la aplicación de las experiencias bajo este enfoque educativo; sí lo hace respecto del programa radiofónico bicultural shuar y aquéllos implementados por entidades misioneras con el apoyo del I.L.V. A estos últimos, le atribuye un papel asimilacionista unilateral y un medio más de subordinación del sector indígena al sector dominante. El sistema de educación radiofónico bicultural Shuar, en cambio, orientado a fortalecer los idiomas vernáculos de las minorías étnicas, nace de una necesidad concreta y sentida: "lograr una educación shuar ecuatoriana para la promoción total del shuar en su ambiente . . ." (op. cit. p. 17).

Este programa parte en 1972 con un equipo de telemaestros shuar y un alumnado de 506 escolares de primer grado de primaria y un coordinador general. En 1988, ya esta organización adopta el carácter de Departamento Autónomo, oficializado en 1979 y luego en 1982, con un alumnado de 4.519 participantes en 187 escuelas primarias 39 paralelos de ciclo básico de secundaria con 731 alumnos. La sintonía es nacional e internacional. Por sus logros ha obtenido un premio de Unesco. No obstante ello, los Shuar aspiran a la práctica integral de la educación bilingüe intercultural donde se usan alternadamente las dos lenguas y las dos culturas.

## **COMPARACION DE MODELOS EDUCATIVOS EN EL AREA ANDINA**

según Consuelo Yáñez, 1987.

Cuadro N° 2 :

En la teoría educativa que propone esta autora pueden detectarse como principales criterios de diferenciación, la orientación última de las acciones educativas ya sea que apunten a la asimilación o a la diferenciación, el papel se le asigna a las lenguas y culturas vernáculas y los métodos de enseñanza de las ciencias. No es el problema de si se usan o no las lenguas vernáculas, sino de cómo se usan y para qué propósitos.

### **Dificultades y debates en torno a Educación Indígena**

Cada una de las experiencias innovadoras han encontrado dificultades en su implementación. Estas van desde las socioestructurales,

como la falta de apoyo estatal y organizativo, hasta las cotidianas concernientes a la imposibilidad por parte de los maestros para desempeñar la amplia gama de roles que las innovaciones les exigen.

La complejidad de las dificultades dependerá así de quienes las formulan y de los aspectos que consideren más cruciales en la experiencia. Así, el grupo que implementa el modelo de educación bilingüe autogestionario en Ecuador, estima que lo que les inquieta es la preparación de los maestros, que conciben como el principal responsable de lo que pasa en el aula. También les preocupa la formulación de su propio programa educativo, tarea para la cual no se sienten suficientemente preparados y aún más, sus relaciones con el Estado, a quien perciben como una amenaza permanente.

Los especialistas que han evaluado el proyecto estiman que las principales dificultades de éste provienen del aula, de la comunidad y del Estado, coincidiendo con la percepción de los propios actores. La pugna por mantener la educación como un espacio propio, implica una lucha constante y ardua. Para el pueblo Shuar, el desafío mayor está en lograr la autodeterminación integral, ya que confían plenamente en sus propias fuerzas, si bien ellos afirman no poder hipotecar el futuro, pues éste depende de Dios.

Más allá de las experiencias concretas, los especialistas visualizan diversos tipos de impedimentos para el progreso esperado de la Educación Indígena. Así, Koole (1988) sitúa el debate señalando que a su juicio la causa principal del estado atrasado de este tipo de educación es la característica de las sociedades nacionales y que consiste en su tendencia a

perpetrar la desigualdad entre las culturas: ". . . es una sociedad que está estructurada por su dominación sobre otras culturas . . .", dice. De aquí que él haga hincapié en la paradoja de cómo la gente de grupos dominados pueden participar en una sociedad que necesita de la desigualdad entre los grupos culturales. A este proceso él lo llama asimilación. Asimilación para él no sólo se refiere a los individuos que pierden su identidad cultural, sino más bien está ligado al proceso de dominancia de un grupo cultural sobre otros grupos, el cual permanece. La implicancia de estas consideraciones apunta al proyecto bilingüe bicultural. Él se pregunta ¿cómo enseñar el idioma castellano con el objetivo de fortalecer la posición de la gente indígena, sin contribuir a la asimilación? El marco de referencia de este autor obviamente es sociolingüístico, no estrictamente lingüístico; lo que exige no es sólo lograr una competencia lingüística, sino también una competencia comunicativa, específica a las culturas donde se habla cada idioma y también de la otra cultura donde el idioma vernáculo debiera hablarse. En definitiva este autor propone que el mayor escollo para la educación bilingüe bicultural es la actual posición social de la gente de habla vernácula; en otras palabras, él cree que en el terreno de la comunicación se realizan muchos de los procesos que son responsables en la continuidad de la desigualdad de los grupos diferentes (Koole T., 1988).

En una línea similar, pero con argumentos diferentes se sitúa Mosonyi; este autor comienza por explicitar concepciones diferentes, casi opuestas entre los lingüistas, que inciden a su juicio en la labor educativa hacia las poblaciones indígenas: la primera, es la clásica, de corte cientificista, que se mueve desde una perspectiva sociológica, cuantitativa y que al hacerlo asegura la desaparición de las etnias y de su lengua en el continente; la segunda, es la indigenista, activada desde las investigaciones

semánticas y etnocientíficas. Esta última postura es la que ha permitido apoyar las innovaciones educativas desde el conocimiento profundo de las culturas y de las lenguas indígenas. Incluso permitiría mantener el verdadero mecanismo de la educación intercultural, así como de la identidad socioétnica del grupo. De lo que se desprende, que los principales escollos para este tipo de educación derivan de nuestros conocimientos de las lenguas y las culturas y de la superación del complejo étnico de inferioridad (Mosonyi, 1982: 370-377).

Para Yáñez, las mayores dificultades estriban en la coexistencia de los modelos educativos, que tiende a confundir a las propias poblaciones indígenas. Denuncia también la falta de reconocimiento social de las culturas y de las lenguas vernáculas como vehículos de educación indígena y la dependencia de cada uno de los modelos a las condiciones sociopolíticas de los gobiernos. En lo particular y respecto del modelo de la educación bilingüe intercultural, detecta la falta de estudios culturales y lingüísticos y del proceso educativo, en lo posible, efectuado por los propios indígenas, la presencia de las trabas del sistema regular, de la discriminación racial y de los mitos relativos a "la pobreza" de las lenguas indígenas. Esta autora insta, finalmente, a superar posiciones extremas, como la neocolonialista y la del chauvinismo indianista (Yáñez C., 1987: 102).

Los autores se diferencian entre quienes toman en cuenta cada una de estas razones para planificar mejor su trabajo futuro en este campo y aquellos que, enfatizando fundamentalmente las dificultades socioestructurales, estiman que los resultados de la educación étnicamente diferenciada son aún muy escasas y quizás sus metas imposibles.

En otras palabras, las evaluaciones de las dificultades se observan unidas al tipo de expectativas y situación de los respectivos sectores que las exponen.

### **Síntesis Interpretativa**

1. Aunque no ha podido revisarse la documentación de todos los países del continente, lo expuesto nos permite constatar la existencia de una educación étnicamente orientada. Lo prueban las innovaciones legislativas, las experiencias concretas, las reuniones especializadas internacionales que han permitido afianzar los avances y denunciar irregularidades. En este tipo de educación especial, han adoptado el papel de actores principales, el Estado, las instituciones privadas, especialmente la iglesia de base, las organizaciones indígenas, los centros de investigación nacionales e internacionales y en menor grado, las universidades.

Entendemos aquí por educación étnicamente orientada a toda iniciativa que tome en cuenta algunos de los rasgos culturales propios de los pueblos indígenas y la homologamos, por tanto, a la Educación Indígena. Pese a sus orientaciones diversas, establece un corte respecto a la tradición que ha sido interpretada con justa razón por algunos especialistas: "psicológicamente aberrante, pedagógicamente ineficiente y socialmente indeseable" (Salas A., 1983: 59). Representa también un avance respecto de aquella educación que adoptó el mismo nombre a fines del siglo pasado, que perduró hasta los treinta primeros años de este siglo y que fuera impulsada por algunas órdenes religiosas. A diferencia de la contemporánea, esta última respondió a una aspiración explícita y estrictamente civilizadora, fue extranjerizante, con escaso apego científico y de dominio más bien privado por parte de estas órdenes

religiosas (Durán, T., y Ramos, N. 1988).

2. Desde un punto de vista ideológico general, las experiencias contemporáneas de la educación indígena que hemos identificado, podrían corresponder a dos principales tendencias:

- la que se orienta hacia la asimilación e integración asimilacionista de los pueblos indígenas a las sociedades nacionales.

- la que, tomando en cuenta la lengua y cultura vernácula, pretende establecer un diálogo más o menos igualitario con la sociedad y cultura occidental, o con las sociedades nacionales.

Dentro de la primera tendencia se inscribirían, las experiencias de educación bilingüe implementadas desde las políticas estatales, con o sin apoyo de organismos especializados, nacionales o internacionales. Dentro de la segunda, estarían presente los mismos actores, fundamentalmente los especialistas indígenas, las organizaciones y, hasta ahora, iglesias de base de orientación católica, adscritas a la educación bilingüe bicultural y, especialmente, a la educación bilingüe intercultural. Mientras la segunda tendencia generará proyectos indígenas autogestionarios, incluso vinculados al Estado y a la tradición escolarizante occidental, la primera transcurre básicamente en las escuelas fiscales o gubernamentales, sin cambiarlas sustancialmente.

En esta clasificación se observa la constancia de la enseñanza bilingüe, si bien, como ya se ha dicho, con distintas orientaciones. Esto es, la enseñanza bilingüe no es condición *sine qua non* de la tendencia asimilacionista y en manos de las organizaciones indígenas, puede

constituir una vía de tránsito hacia la educación bicultural y aun de la intercultural.

Las dos tendencias en referencia han sido incluidas por los especialistas en los modelos educativos de transición y de mantenimiento, respectivamente (de Vries L., 1988). En este contexto, la segunda tendencia o modelo cuenta con la mayor adhesión, si bien se reconoce el predominio de la primera. Lo mismo ocurre respecto de la importancia asignada a ambas, respecto de la tradicional.

3. El ordenamiento sincrónico anterior se desarticula si introducimos la visión histórico-geográfica y, especialmente la evaluativa. En primer lugar, casi ningún país presenta un apoyo institucional sostenido e integral, tampoco se aprecia una secuencia evolutiva clara entre una y otra tendencia e incluso entre una y otra experiencia. La complementación entre los países se ha hecho presente muy ocasionalmente y en estas ocasiones las experiencias han fracasado (caso de la guía didáctica de Educación, el M. A. E.) Los países han debido recurrir a los aportes extranjeros cuando pretenden implementar proyectos de cierta incidencia y continuidad. Desde este punto de vista, las principales dificultades para la concretización de las dos tendencias señaladas parecen provenir de las características socioestructurales de las sociedades nacionales; de sus políticas generales y educativas; de sus corrientes internas de pensamiento, que todavía encierran principios raciales, actitudes discriminatorias y esquemas racionalistas rígidos.

En el plano evaluativo de las experiencias, un destacado papel le cabe a las comunidades indígenas pero su posición también ha sido variada; cuando se implementan planes y desde fuera no son bien

informados, los rechazan; cuando participan activamente en su gestión y desarrollo, enfrentan tropiezos por mantener el esquema escolarizante oficial que les exige conocimientos y habilidades del que aún no disponen; cuando logran desasirse de este esquema, se ven enfrentadas a la crítica y ataque de la sociedad no indígena y también de sectores de las propias comunidades indígenas. En estos procesos la enseñanza de las lenguas adquiere extrema complejidad ya que el comportamiento cultural y lingüístico de las etnias no es homogéneo. Así, varios proyectos bien intencionados han fracasado y otros no superan el carácter casuístico y discontinuo.

4. No obstante la realidad anterior, el proceso de diferenciación de las tendencias a partir de las experiencias llevadas a cabo en el continente, permite reafirmar la hipótesis que propusiéramos en la apertura de esta Jornada acerca de la emergencia de una cultura educacional indígena americana. Precisamos sus principales componentes.

En primer lugar, ha habido un desplazamiento gradual, si bien no eliminación de ciertas creencias en torno a las poblaciones indígenas, que predominaron aun entre especialistas: que estas poblaciones desaparecerían irremisiblemente junto con sus lenguas; que necesariamente ellas debían y podrían movilizarse en el sistema a través sólo de la lengua oficial de las naciones; que las culturas indígenas son arcaicas y representan sólo el pasado, etc.

Tanto el fracaso del sistema con los indígenas, como su persistente presencia, han exigido un cambio de actitud de quienes, ya sea por razones administrativas o ideológicas, han debido trabajar con ellas.

Incidentalmente algunos gobiernos han otorgado legitimidad relativa y estatus de patrimonio cultural a las lenguas vernáculas.

Conjuntamente con los hechos mencionados, merece especial mención aquí, el bagaje intelectual y sociocultural que ha ido incrementándose en los últimos veinte años en torno a esta temática. En el área especializada incluimos los conceptos, algunos de los cuales ya se han expuesto aquí, los debates en torno a sus alcances, las teorías que indicarían la presencia de corrientes sistemáticas de pensamiento y, especialmente, la primacía de ciertas creencias y valores, como aquellas que rezan: "la cultura es herencia de todos los pueblos"; "las lenguas indígenas constituyen patrimonio cultural y pueden ser, al igual que las lengua europeas, vehículos de educación" etc. Ha habido también un reconocimiento y una actitud favorable para difundir las realidades pluriculturales de los países del continente, corriente que ha logrado contraponerse en alguna medida a la pertinaz tendencia a la homogeneidad y al intento de unificación nacional basado en esta falacia. En la arena sociocultural y sociopolítica de las naciones, se debaten corrientes que propagan la autodeterminación de los pueblos indígenas, su integración consciente y en una posición igualitaria con aquéllas que propugnan su necesaria asimilación. Esto quiere decir que mientras la mayoría de la población blanca y mestiza continúa orientándose por concepciones tradicionalistas del indígena, existen algunos sectores que las están cambiando. Las organizaciones indígenas han permitido intercambios fructíferos pero no han dejado de hacerse presente también aquellas concepciones que incitan a la ruptura con las sociedades nacionales. En síntesis, la problemática educacional hacia la población indígena atrae y refleja la pugna secular entre el indígena y el occidental.

En relación al pasado, esta pugna ha logrado instaurar en el presente la verdadera comunicación intercultural, que fuera sólo ocasional entre el español y el indígena (Durán, T. y Ramos N., 1986). Este importante logro sólo ha sido posible, a nuestro juicio, por el persistente esfuerzo del indígena por entender y aceptar la escuela sin perder totalmente su identidad cultural y por el apoyo de aquellos sectores que, superando posiciones etnocentristas, han salido a su encuentro. Por supuesto, encontraremos sectores que sobredimensionan sus logros o los usan para perpetrar posiciones ideológicas, pero ello no anula la comunicación intercultural real que ya se ha entablado.

5. En cuanto a los desafíos que el fenómeno plantea, es conveniente también situar éstos en los dominios correspondientes. En el sociocultural, una de las tareas de mayor relevancia que se vislumbra, es la de aprender a aceptar la idea de la diversidad cultural y vivirla integralmente en beneficio de quienes constituyen minoría social. En este campo se requiere incrementar y mejorar las investigaciones de la cultura y de las lenguas oprimidas, para constatar la riqueza que ellas encierran y descubrir hitos de comunicación intercultural. En relación a las investigaciones, el desafío para los especialistas estriba en permitir la difusión y dominio de sus métodos por no especialistas y especialmente, el acceso que ojalá sea cada vez mayor, de investigadores indígenas. En conjunto, no tan sólo deberían emprenderse estudios básicos, sino observar controladamente las experiencias que se están realizando, para detectar las principales dificultades del proceso y proponer soluciones adecuadas.

Pero lo más importante que hemos aprendido de esta revisión somera es que la complejidad de la problemática es enorme; está entroncada con todas las áreas de conflicto entre la sociedad occidental y la indígena. En otras palabras, la educación indígena en América Latina comparte el carácter dual y controvertido del fenómeno de la educación pública en nuestras sociedades, esto es, de ser determinado por las estructuras sociopolíticas y culturales poseyendo a la vez la posibilidad de determinar las áreas bajo su directa influencia; e incorpora a su naturaleza, el conflicto secular entre lo occidental y lo indígena, abriendo, al mismo tiempo, vías de acceso y cambio respecto de ambas.

La tarea que se vislumbra para los países que todavía no cuentan con experiencias reales de comunicación intercultural, entre ellos Chile, es ponerse al día en esta cultura representacional y tratar de aplicarla en las experiencias concretas que, aunque casuísticas, debieran prevalecer, tras la meta de no restarse a esta filosofía occidental renovada, que no sólo reparará un daño a los indígenas, sino que permitirá una salida existencial a sus propias contradicciones.

**Nota :** La autora cuenta con el material bibliográfico y experiencial del 46° Congreso Internacional de Americanistas, Simposio de Poblaciones de Habla Vernácula y Educación, realizado en Amsterdam, Holanda, en julio de 1988. Pero la experiencia más importante en el campo de la educación indígena bilingüe intercultural la obtuvo de las Escuelas atendidas por el Equipo de Misiones de la Conferencia Episcopal Paraguaya entre 1987 y 1988. En Chile, en 1987, cuando la Fundación Instituto Indígena solicita su aporte en el proyecto educacional del proyecto educativo del Liceo Guacolda de Chol-Chol, Temuco.



