

Competencias lingüísticas e interculturales de los educadores tradicionales mapuche para la implementación de la asignatura de Lengua Indígena en Chile

Carmen Sotomayor, Claudio Allende, Diego Fuenzalida, Felipe Hasler y Silvia Castillo

Colaboradores: Victoria Ibaceta, Héctor Mariano y Simona Mayo

“Competencias lingüísticas e interculturales de los educadores tradicionales mapuche para la implementación de la asignatura de Lengua Indígena en Chile”

Carmen Sotomayor, Claudio Allende, Diego Fuenzalida, Felipe Hasler y Silvia Castillo

Colaboradores: Victoria Ibaceta, Héctor Mariano y Simona Mayo

Competencias lingüísticas e interculturales de los educadores tradicionales mapuche para la implementación de la asignatura de Lengua Indígena en Chile¹

Carmen Sotomayor, Claudio Allende, Diego Fuenzalida, Felipe Hasler² y Silvia Castillo³

Colaboradores: Victoria Ibaceta, Héctor Mariano y Simona Mayo

ABSTRACT

Chile ha introducido recientemente una asignatura de Lengua Indígena en el currículum escolar para lo cual incorpora la figura del educador tradicional como mediador de la cultura y la lengua originaria en las escuelas. El estudio tuvo como objetivo conocer las percepciones de estos educadores sobre sus competencias lingüísticas e interculturales y sobre sus actitudes hacia la lengua mapudungun y la asignatura escolar de Lengua Indígena. Para ello, se realizó una encuesta a 208 educadores mapuche (70% del total del país) y un estudio de casos en tres escuelas. El estudio encontró que los educadores tradicionales no tienen estatus de docentes, son en su mayoría mujeres con estudios secundarios incompletos, pero con un elevado conocimiento de su lengua y su cultura, asociado a una actitud positiva hacia la lengua indígena y su enseñanza. Este saber es reconocido por la comunidad y por las escuelas, pero no se traduce en el uso del mapudungun en el aula, excepto en unas pocas localidades en que la lengua es utilizada por la comunidad. Ello lleva a concluir que el éxito de la implementación de la asignatura de Lengua Indígena requiere de políticas lingüísticas y culturales que trasciendan el ámbito de lo escolar y que incorporen a las comunidades en la tarea educativa.

PALABRAS CLAVES: educación intercultural bilingüe, mapudungun, educador tradicional, revitalización lingüística, competencia lingüística, competencia intercultural, actitud lingüística.

¹ Se agradece el financiamiento otorgado por el Fondo de Investigación en Educación FT11258 del Ministerio de Educación y por el Proyecto Basal FB0003 del Programa de Investigación Asociativa de CONICYT.

² Investigadores del Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile.

³ Investigadora de Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez y Universidad de Santiago.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Políticas educativas relativas a los pueblos originarios

Desde mediados del siglo veinte, la diversidad cultural se incorporó como un tema relevante de las políticas internacionales (ONU, 1948; 1966, 1989, 2007; OIT, 1989; UNESCO, 2000, 2005), lo que llevó a la mayor parte de los países a adecuar sus políticas internas y dar un marco jurídico a sus contextos de diversidad⁴. El sector educación no fue la excepción, generando instancias tales como la “Conferencia Mundial sobre Educación para Todos”, celebrada en Jomtiem (1990), en que se reparó en la diversidad indígena, señalando que los saberes tradicionales y el patrimonio cultural originario poseen una utilidad y una validez en sí mismos, y ratificó el derecho de todos a educarse en contextos de diversidad, respetando las identidades y riquezas de cada cultura.

El Estado de Chile se comprometió, principalmente a través de la Ley Indígena 19.253 (1994) y del Convenio 169 de la OIT (2009) a proteger el bienestar, el desarrollo y la participación de los pueblos originarios y a gestar políticas públicas que los beneficien. Así, en 1996 se crea el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) con el fin de contribuir a una mayor pertinencia cultural de los estudiantes indígenas en el sistema educativo chileno (Ministerio de Educación, 2011) y en 2001, el PEIB – Orígenes, que continuó con la formación de educadores indígenas y la elaboración de propuestas curriculares. Posteriormente, en 2010 el Ministerio de Educación incorporó la Asignatura de Lengua Indígena al currículum escolar, obligatoria para todos los establecimientos escolares con un 20% o más de estudiantes de origen indígena mapuche, quechua, aymara o rapanui⁵.

1.2. Situación de la lengua mapuche

Un estudio reciente (Gundermann, Canihuan, Clavería & Faúndez, 2009a) sobre la realidad de la lengua mapuche en las regiones del Biobío, Araucanía, Los Lagos y Los Ríos concluyó que un 61,7% de la población mapuche de 10 años o más carece de competencia en

4 En 2001 con su Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural, la UNESCO lo transforma en un enfoque fundamental para la educación.

5 Los cuatro pueblos indígenas de mayor preeminencia en distintas regiones de Chile.

mapudungun y solo un 38,3% de esta población demuestra competencia. Dentro de estos últimos, un 4% demuestra un nivel básico y un 9,6% un nivel intermedio. Estos niveles, según los autores, son insuficientes para desplegar una comunicación fluida en lengua mapuche. Por otra parte, un 24,7% de la población mapuche encuestada demostró una competencia alta, concentrándose esta en los adultos y adultos mayores. La competencia alta es lo que permite asegurar la vitalidad de la lengua. Asimismo, el test de competencia arrojó que la permanencia del mapudungun en el sur de Chile es mayor en las zonas rurales que en las urbanas y en la población de mayor edad.

Una de las explicaciones de la minorización de la lengua mapuche es su presencia limitada a los espacios intraétnicos tradicionales, al ocupar el español el resto de los espacios de uso funcional de la lengua. Al respecto, Zúñiga (2007) señala que mientras más restringido a lo doméstico es el uso de una lengua, menor es su expectativa de vitalidad. Por otra parte, la sociedad mapuche se ha hecho progresivamente más urbana, donde las condiciones para el empleo de la lengua originaria son menos propicias (Gundermann y otros, 2009a y 2009b). Pese a la situación de minorización de las lenguas indígenas en el país, en los últimos años se ha podido observar una revalorización del mapudungun entre algunos actores de la comunidad mapuche urbana, desarrollando iniciativas independientes de revitalización lingüística.

1.3. Implementación de la asignatura de Lengua Indígena

Según los datos del Ministerio de Educación, 472 colegios implementaban la asignatura de Lengua Indígena en 2013 y de estos, 407 (86%) lo hacían en lengua mapuche. La región de la Araucanía es la que alcanza un mayor número de escuelas, 220 (54%) implementando esta nueva asignatura. Los estudiantes atendidos por estas escuelas pertenecen a un nivel socioeconómico bajo, incluso menor que el total de alumnos indígenas en el país, y la escolaridad promedio de sus padres es de 9 años.

Uno de los aspectos más innovadores de la implementación de esta asignatura es la consideración de una “dupla pedagógica” constituida por un educador tradicional hablante de mapudungun y un profesor mentor, docente de aula. El primero debiera aportar los saberes tradicionales de su cultura y la enseñanza de la lengua indígena; el segundo, el conocimiento de la cultura escolar y el saber pedagógico. Con ello se estaría

propiciando de manera concreta una relación intercultural y una retroalimentación entre ambos durante el proceso educativo. El educador tradicional debiera ser elegido y validado por la comunidad y ser reconocido como el kimche, es decir, una persona que posee una práctica y conocimientos sobre la lengua y la cultura indígena (Quidel, 2006).

El Ministerio de Educación registra un total de 323 educadores tradicionales en todo Chile, de los cuales 275 (85%) corresponden al pueblo mapuche. Estos se ubican, principalmente, en las regiones del Biobío, Los Lagos y La Araucanía⁶, destacando esta última con un 49% de los educadores tradicionales mapuche. Según un estudio reciente (Treviño y otros, 2012), el uso de la lengua indígena es escaso en las escuelas en que se implementa la asignatura de Lengua Indígena aunque es mayor cuando aumenta la matrícula indígena. Por otra parte, las competencias lingüísticas declaradas por los educadores tradicionales son elevadas mientras que las de los profesores mentores y directores son significativamente menores. Asimismo, el estudio subraya la complementariedad de la dupla pedagógica en la implementación de la asignatura: el educador tradicional es esencial en la clase y el profesor mentor, en la planificación y evaluación. Por otra parte, encuentra que las escuelas más “interculturales” son las rurales, de mayor concentración indígena y que implementan la asignatura de Lengua Indígena. Por último, en relación a la actitud frente a la cultura indígena, hay una alta valoración de los alumnos en las escuelas que implementan esta asignatura. Pese a lo anterior, el estudio concluye que la falta de normalización de las lenguas indígenas impide avanzar en su enseñanza y advierte que en las escuelas existe una baja valoración de la lengua indígena en comparación con el español.

2. MARCO DE REFERENCIA

2.1. La competencia lingüística

En nuestro estudio, la noción de competencia lingüística está basada en el concepto de competencia comunicativa de Hymes (1971), entendida como las habilidades y conocimientos que permiten que los hablantes de una comunidad lingüística puedan comprenderse. Este enfoque inspira en la actualidad la enseñanza tanto de lenguas

⁶ Regiones del Sur de Chile.

maternas, como de segundas lenguas. En el caso particular del mapudungun, la competencia lingüística de los educadores tradicionales y de la población mapuche en general, tiene relación con la situación de diglosia del mapudungun frente al español. La minorización se ha producido debido al desplazamiento del mapudungun a partir de la integración de la Araucanía al Estado de Chile (Salas, 2006; Landweer, 2000; Zúñiga, 2007, Gundermann, 2008, 2009a).

Salas (2006) explica la diglosia de la lengua por el fenómeno de la migración urbana de la población mapuche y por la antigüedad del contacto con el español. Las comunidades urbanas fueron perdiendo la vida tradicional y, por tanto, la vitalidad de la lengua. Del mismo modo, el mayor tiempo de contacto con el español tiene una influencia en la pérdida de la lengua originaria. Ello permite explicar por qué el nivel de bilingüismo mapuche-español varía diatópicamente en el territorio chileno. Así, la región de la Araucanía, último territorio incorporado al Estado chileno, registra el mayor grado de mantención del mapudungun en comparación con las demás regiones con presencia mapuche. Zúñiga (2007) señala que mientras más restringidos son los ámbitos de uso de la lengua, menor es su vitalidad y agrega que los cambios en el código de uso son también un factor que influye en la pérdida del mapudungun en las comunidades.

En esta perspectiva, nuestra investigación se propuso describir el modo en que los educadores tradicionales usan la lengua mapudungun, entendida como práctica social y no solo como el conocimiento individual que tienen de ella.

2.2. La actitud hacia la lengua indígena

Las actitudes lingüísticas aluden a la actitud que los hablantes tienen respecto a las lenguas ajenas o a su propia lengua (Richards, Platt & Platt, 1997). La valoración positiva o negativa hacia la lengua deja entrever impresiones acerca de su complejidad o simplicidad lingüística, la facilidad o dificultad de su aprendizaje, el grado de relevancia que tiene la lengua o su prestigio social. Por su parte, García Marcos (1993) menciona que las actitudes lingüísticas pueden influir en los procesos de conservación y desplazamiento de una lengua, ya que pueden determinar los dominios de uso y la función comunicativa de los códigos, así como también los procesos de adquisición y aprendizaje de la lengua. En este

sentido, la valoración de la lengua en la comunidad de habla y el prestigio de esta en la sociedad son factores determinantes de la vitalidad lingüística (Salas, 2006).

La mayor parte de los estudios realizados en esta temática (Baker, 1992; Fernández, 2001; Álvarez, 2007) revelan que la disposición a reaccionar de manera favorable o desfavorable hacia una lengua está íntimamente asociada con su estatus y con los prejuicios que se tengan hacia ella. El estatus está ligado al concepto de prestigio, que no poseen las lenguas indígenas, ya que se encuentran en un estado de minorización respecto de las lenguas que han alcanzado el estatus de estándar (Fishman, 1998).

Por otra parte, dentro de los factores que inciden en las actitudes lingüísticas, se encuentra la estrecha relación que existe entre lengua e identidad (Fishman, 1988). Es el caso de las lenguas indígenas, que representan símbolos culturales con una clara función identitaria. Así, la lengua se entiende como un aspecto definitorio de los pueblos indígenas, dado que estos las poseen con exclusividad, lo que les permite diferenciarse de otros grupos, locales y globales. Lo anterior repercute en una disposición, al menos discursiva, para realizar cambios personales o colectivos en relación al dominio de la lengua y a la preservación de la cultura. En esta perspectiva, existiría un vínculo entre la actitud y la competencia lingüística, lo que también se recoge en el concepto de lealtad lingüística, entendida como el orgullo y entusiasmo que los hablantes manifiestan en relación con el uso de su lengua en diversos ámbitos (Arroyo, 1994, citado en Olate y Henríquez, 2011).

Siguiendo la clasificación de Baker (1992), el estudio consideró tres dimensiones en el análisis de la actitud lingüística de los educadores tradicionales mapuche: i) una dimensión cognitiva, vinculada a los pensamientos, creencias y percepciones respecto de la lengua como parte de una comunidad lingüística; ii) una dimensión afectiva, asociada a evaluaciones positivas o negativas hacia la lengua; y iii) una dimensión conductual, relacionada con acciones concretas, orientadas al fortalecimiento y protección de las lenguas. Por otra parte, no solo se consideraron las actitudes de los educadores tradicionales hacia el mapudungun y el español, sino también, su actitud hacia la asignatura de LI, tomando en cuenta el espacio escolar en donde se desenvuelven.

2.3. La competencia Intercultural

La competencia intercultural se refiere al desenvolvimiento de un sujeto en un escenario cultural distinto del propio y se asocia con su capacidad para desarrollar actividades con normalidad dentro de un contexto diferente al que está habituado. En esta perspectiva, la Unesco (2006 pág. 17) define la interculturalidad como “la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo”.

Vilá (2003) propone la noción de competencia comunicativa intercultural, que alude a la interrelación de actores en medios sociales diversos en los que deben lograr acuerdos, teniendo que establecer acciones comunicativas intensas y bajo protocolos informales. La autora la define como “el conjunto de habilidades cognitivas y afectivas para manifestar comportamientos apropiados y efectivos en un contexto cultural determinado, que favorezcan un grado de comunicación suficientemente eficaz” (op. cit., p. 2).

Siguiendo la clasificación propuesta por Vilá (2003), nuestra investigación consideró tres dimensiones para analizar la competencia intercultural de los educadores tradicionales: i) competencias cognitivas, es decir, el conocimiento, comprensión y conciencia de todos aquellos elementos culturales tanto propios como de otros, que promueven una comunicación efectiva; ii) competencias afectivas, es decir, la capacidad de emitir respuesta positivas y controlar emociones que puedan perjudicar el proceso comunicativo; y iii) competencias comportamentales, es decir, las habilidades verbales y no verbales que evidencien una adaptación de la conducta para una comunicación intercultural eficaz.

A la luz de los antecedentes presentados, nuestra investigación se propuso conocer las percepciones de los educadores tradicionales sobre sus competencias lingüísticas e interculturales y sobre sus actitudes hacia la lengua mapudungun y su enseñanza, ya que estos son factores relevantes para la implementación de la asignatura de LI en el sistema escolar chileno.

3. METODOLOGÍA

3.1. Objetivos y enfoque metodológico

El objetivo del estudio es describir las percepciones de los educadores tradicionales respecto de sus competencias lingüísticas e interculturales, así como también sus actitudes frente a la lengua mapuche y hacia la asignatura de mapudungun. Dado que no existen suficientes estudios sobre esta temática, nuestra investigación tiene un carácter exploratorio.

Por otra parte, la investigación se ciñó a la legislación particular comprometida por Chile cuando se trabaja con los pueblos originarios⁷, lo que implicó contar con la participación de un educador tradicional mapuche en el estudio, así como informar permanentemente de los objetivos y avances de esta investigación a las organizaciones y redes de educadores tradicionales en el país.

3.2. Instrumentos de recolección información

3.2.1. Entrevistas semiestructuradas a expertos

En primer lugar, se realizaron entrevistas a nueve expertos, académicos y de las comunidades mapuche. Estas fueron grabadas, luego transcritas y finalmente traspasadas a una matriz de contenidos. La información obtenida constituyó uno de los insumos fundamentales para la construcción de la encuesta a los educadores.

3.2.2. Encuesta a educadores tradicionales

Posteriormente, se aplicó una encuesta a educadores tradicionales que trabajan en la implementación de la asignatura de mapudungun y que asisten a las capacitaciones del Programa Intercultural Bilingüe (PEIB) del Ministerio de Educación. La encuesta buscó medir las dimensiones más importantes de los ejes temáticos de la investigación, esto es, la competencia lingüística, la actitud hacia la lengua y hacia la asignatura de Lengua Indígena, y la competencia intercultural. Asimismo, indagó sobre algunas características sociodemográficas de los educadores tradicionales y acerca de las condiciones de implementación de esta asignatura.

⁷ Decreto 124/2009 de MIDEPLAN (operacionaliza el artículo 34 de la Ley 19.253).

La validación del cuestionario fue realizada en tres etapas: revisión del contenido por parte del educador tradicional asesor del proyecto, experto en lengua y cultura mapuche; validación del contenido y estructura por expertos en lengua, cultura y educación; y pre-testeo del cuestionario piloto con educadores tradicionales de la Región Metropolitana.

El instrumento final constó de 58 preguntas de respuestas múltiples, una pregunta abierta acerca de las capacitaciones y una sección donde los encuestados podían incorporar sus comentarios. Las 59 preguntas están divididas en cinco secciones: (i) antecedentes personales y familiares, 15 preguntas; (ii) sobre el mapudungun, 19 preguntas; (iii) sobre la relación entre culturas, 7 preguntas; (iv) sobre la escuela, 7 preguntas; y (v) sobre su situación actual, 11 preguntas.

La aplicación del cuestionario se realizó en las jornadas de capacitación para educadores tradicionales que efectuó el PEIB del Ministerio de Educación en las regiones de Biobío, Araucanía, Los Ríos, Los Lagos y Metropolitana durante el segundo semestre del 2013. La aplicación se realizó en estas instancias, ya que fue la única forma de acceder a un elevado número de educadores.

El número total de educadores tradicionales asistentes a las capacitaciones fue de 300; de estos, se obtuvo 208 encuestas que corresponden a un 69% de los educadores asistentes y a un 75% del total de educadores tradicionales mapuche registrados en la base oficial del Ministerio de Educación, base que al año 2013 registró solo 275 educadores tradicionales. Siguiendo las recomendaciones dadas en Nulty (2008), la tasa de respuesta se ajustaría a los estándares más altos sugeridos, esto es un error de muestreo del 3% con un nivel de confianza del 95%.

Como no es posible identificar directamente las dimensiones a las que se ha hecho referencia en este estudio, se seleccionó grupos de variables específicamente diseñadas para medir cada dimensión de manera indirecta, con la finalidad de construir índices y subíndices que representen a cada dimensión señalada. La creación de los índices fue en dos etapas, (i) se creó una serie de subíndices en base a preguntas seleccionadas para cada dimensión medida; (ii) luego se generó un índice por cada dimensión. La primera selección de variables fue realizada a través del índice Alpha de Cronbach⁸ para luego

⁸ Para seleccionar qué variables fueron consideradas y cuáles desechadas del análisis, se utilizaron los intervalos propuestos por George y Mallery (1995), donde si el Alpha es mayor que 0,9, el instrumento de medición es excelente; en el intervalo 0,9-0,8, el instrumento es bueno; entre 0,8- 0,7, el instrumento es aceptable.

proceder con un análisis de componentes principales⁹, con el cual fue posible agrupar las variables seleccionadas en los distintos subíndices¹⁰. Una vez obtenidas las variables de mayor relevancia para el análisis, cada subíndice se estimó a través de un promedio simple entre los grupos de variables seleccionados en cada factor. Luego, el índice final para cada categoría correspondió al promedio ponderado de cada subíndice, donde como ponderadores se consideraron los porcentajes de la varianza explicada por cada factor específico. De esta forma, se obtuvo índices continuos con una escala de 1 a 4, donde 1 representa el menor nivel y 4 el mayor. Es necesario hacer énfasis en que la escala de medición es continua, ya que con los datos obtenidos en esta investigación no es posible, ni tampoco se buscó, establecer niveles de conocimiento, percepción o avance en las áreas medidas. Finalmente, para establecer la existencia de diferencias significativas para los índices entre los distintos estratos, se utilizó la técnica de bootstrap¹¹.

3.2.3 Estudio de casos en escuelas con asignatura de lengua indígena

A fin de profundizar en las percepciones de los educadores tradicionales, se realizaron estudios de casos en tres escuelas con distintas modalidades de trabajo de la asignatura de Lengua Indígena. La primera escuela tiene una modalidad de enseñanza bilingüe del mapudungun, está ubicada en la región de la Araucanía en una localidad rural y es de dependencia particular subvencionada¹², cuenta con 83 alumnos, de los cuales el 94% son de alta vulnerabilidad socioeconómica. La segunda escuela tiene una modalidad de enseñanza del mapudungun como asignatura escolar, está también en la región de la Araucanía en una localidad rural y es de dependencia municipal, tiene 85 alumnos de los

⁹ Seleccionando el número de factores que explicaran hasta un 80% de la varianza total de las variables en cuestión. Además como las respuestas fueron del tipo categóricas o dicotómicas, fue necesario utilizar la forma Polychoric o Tetrachoric de la matriz de correlaciones en el análisis (Kolenikov y Angeles, 2009) para obtener estimaciones robustas de los índices.

¹⁰ Para realizar la selección de variables en cada factor (subíndice) se utilizaron los siguientes criterios: (a) Las variables agrupadas en cada factor (subgrupo) deben tener un Alpha de Cronbach mayor a 0.6; (b) Se utilizaron solo aquellas variables con un peso factorial de 0.6 o mayor, de modo de asegurar que cada factor explique más del 35% de la varianza de dicha variable. Este criterio aseguraría que dichos coeficientes son significativamente distintos de cero (Hare et al, 1998); (c) En el caso de variables complejas, estas son aquellas que cumplen el segundo criterio en más de un factor; se utilizó la variable en el factor donde presenten el peso factorial mayor, aunque dicha diferencia sea mínima.

¹¹ Dadas las características especiales de este análisis, la metodología utilizada consistió en: (1) se estimó el análisis de componentes principales sobre la muestra, obteniendo con esto las variables en cada factor y los ponderadores correspondientes a cada factor para la creación del índice agregado; (2) luego se estimó si existían diferencias significativas para cada estrato definido a través de un test de diferencia de medias sobre 1000 replicaciones bootstrap. Cabe mencionar que para cada replicación se utilizaron los mismos coeficientes estimados en (1), ya que no era necesario realizar el análisis de componentes principales para cada muestra replicada.

¹² El sistema escolar chileno cuenta con tres modalidades de administración: (1) particular subvencionada; (2) municipal y (3) particular pagada. Las dos primeras son subvencionadas por el Estado; la tercera es pagada por las familias.

cuales el 95% son vulnerables. La tercera escuela tiene una modalidad de taller intercultural, se ubica en una comuna urbana periférica de la ciudad de Santiago, cuenta con 300 alumnos entre los que un 89% vive en condiciones de pobreza. En estas escuelas se realizaron entrevistas a los directivos, profesores mentores y educadores tradicionales. Además se observaron clases y se realizó un grupo de discusión con los estudiantes¹³.

4. RESULTADOS

4.1. Resultados generales de la encuesta

La muestra recogida fue de 208 cuestionarios que corresponden a un 69% de los educadores tradicionales que asistieron a las capacitaciones. Como se observa en la Tabla 1, la mayor parte de estos son mujeres (66.7%) con una edad media de 44 años. En promedio, los educadores dicen tener 11 años de educación formal –lo que equivale a tener educación media incompleta–, solo 21% declara haber llegado a la educación superior (principalmente menores de 40 años), y un 29% tiene educación básica o no tiene educación formal (en su mayoría mayores de 50 años). Adicionalmente, solo un 65% de la muestra indicó que además de ser educador tradicional tenía alguna profesión u oficio.

Tabla 1: Estadísticas descriptivas

VARIABLES	Media	Desv. std	Mínimo	Máximo
VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS Y LABORALES				
Sexo (1 Mujer; 0 Hombre)	0.67	0.47	0.00	1.00
Edad	44.13	11.82	19.00	78.00
Educación (años)	11.02	3.54	0.00	18.00
Ingreso per cápita (USD)	80.00	71	10	335
<i>Como educador Tradicional:</i>				
Horas trabajadas	11.67	5.98	2.00	44.00
Valor Hora promedio	13.00	9.00	2.34	40.28
<i>Cuotas recepción sueldo ET:</i>				
Mensualmente (1 Si; 0 No)	0.31	0.46	0	1
Cada 2 meses (1 Si; 0 No)	0.06	0.23	0	1
Cada 3 meses (1 Si; 0 No)	0.48	0.50	0	1

¹³ Para mayores detalles ver: Castillo, S., Fuenzalida, D. Hasler, F., Sotomayor, C. y Allende, C., “Estudio de casos sobre los educadores tradicionales mapuche y la implementación de la asignatura de Lengua Indígena mapudungun en Chile”, por publicar.

“Competencias lingüísticas e interculturales de los educadores tradicionales mapuche para la implementación de la asignatura de Lengua Indígena en Chile”

Carmen Sotomayor, Claudio Allende, Diego Fuenzalida, Felipe Hasler y Silvia Castillo

Colaboradores: Victoria Ibaceta, Héctor Mariano y Simona Mayo

Semestralmente (1 Si; 0 No)	0.03	0.18	0	1
Otro (1 Si; 0 No)	0.12	0.33	0	1
<hr/>				
Adquisición del mapudungun y castellano				
<hr/>				
¿Cuál fue la primera lengua que aprendió de niño?				
Mapudungun (1 Si; 0 No)	0.31	0.46	0	1
Castellano (1 Si; 0 No)	0.37	0.48	0	1
Mapudungun y Castellano al mismo tiempo (1 Si; 0 No)	0.32	0.47	0	1
<hr/>				
Razones para enseñar Mapudungun				
<hr/>				
Necesito dinero (1 Muy de acuerdo; 0 otro)	0.20	0.40	0	1
Opción laboral más accesible en la actualidad (1 Muy de acuerdo; 0 otro)	0.27	0.45	0	1
Quiero cooperar en la revitalización de la lengua (1 Muy de acuerdo; 0 otro)	0.80	0.40	0	1
Quiero que mi lengua tenga la misma importancia que el castellano (1 Muy de acuerdo; 0 otro)	0.85	0.35	0	1
Quiero que las nuevas generaciones aprendan la lengua (1 Muy de acuerdo; 0 otro)	0.88	0.33	0	1
Quiero que la sociedad chilena conozca mi cultura y mi lengua (1 Muy de acuerdo; 0 otro)	0.80	0.40	0	1
<hr/>				
Número de Observaciones	208			
<hr/>				

En cuanto a los ingresos del hogar, los encuestados tienen en promedio un ingreso mensual per cápita de aproximadamente 80 USD¹⁴ (ver Tabla 1), que los ubicaría por debajo de la línea de la pobreza urbana (cerca de 108 USD según CASEN 2009) y levemente por sobre la línea de la pobreza rural (aproximadamente 73 USD dólares según CASEN 2009).

Como se aprecia en la Tabla 1, los educadores trabajan en promedio cerca de 12 horas semanales; solo un 31% recibe salario mensualmente; y el valor/hora promedio de su trabajo (aproximadamente 13 USD por hora) es inferior a la del resto de los docentes del país (cerca de 17 USD por hora¹⁵). La mayoría de los educadores tradicionales declara no trabajar exclusivamente por el dinero (solo un 20% está muy de acuerdo con la afirmación “necesito dinero” y un 27%, está muy de acuerdo con la afirmación “es la opción laboral más accesible que tengo en la actualidad”). Por el contrario, las razones para trabajar como educador tradicional estarían relacionadas con la valorización de su cultura y su lengua (un 79% menciona estar muy de acuerdo con trabajar como educador tradicional,

¹⁴ Dólar al día 17/11/2014, 595.8 pesos chilenos por dólar.

¹⁵ Para calcular el salario por hora, se consideró el salario promedio anual informado en OCDE (2014) de \$32.728 dólares anuales, y se determinó un total de 160 horas mensuales trabajadas.

porque quieren “cooperar en la revitalización de la lengua”; un 85%, porque quiere que “su lengua tenga la misma importancia que el castellano”; un 88%, para que “las nuevas generaciones aprendan la lengua”; y un 80%, porque quieren que “la sociedad chilena conozca su cultura y su lengua”). De esta forma, la revitalización lingüística del mapudungun y que la sociedad chilena conozca su cultura serían las principales razones por las que los educadores tradicionales enseñan el mapudungun. A esto se suma que prácticamente todos los educadores encuestados se muestran de acuerdo o muy de acuerdo con que la asignatura de Lengua Indígena “debiera implementarse en todos los colegios del país, sin restricción alguna”.

Con respecto a la adquisición de la lengua, un 63% aprendió mapudungun y castellano al mismo tiempo o lo aprendió como primera lengua (ver Tabla 1), siendo la principal forma de transmisión la familia, ya sea a través del padre, la madre o los abuelos. Este último punto es importante, debido a que la transferencia intergeneracional del mapudungun es esencial para mantener la vitalidad de la lengua y el conocimiento de la cultura a lo largo del tiempo. En esta perspectiva, una forma de comprender los circuitos de transmisión intergeneracional de la lengua es relacionar la forma en que los educadores aprendieron mapudungun y si es que lo practican con las nuevas generaciones mapuche. Al respecto, los resultados muestran que solo un 59% de los educadores que aprendieron el mapudungun con su madre lo habla con niños fuera del espacio escolar, cifra que alcanza el 50% en el caso de los que lo aprendieron con su padre y 58% entre quienes lo aprendieron con sus abuelos. Esto quiere decir que, para el caso de los educadores, la transmisión de la lengua a partir de los circuitos tradicionales familiares ha ido disminuyendo de una generación a otra.

En relación a la adquisición del castellano como segunda lengua, los educadores lo han aprendido, en promedio, a los 8 años y, principalmente, en la escuela (87%). En cambio, aquellos que aprendieron mapudungun como segunda lengua, lo hicieron en promedio a los 23 años, principalmente a través de los kimche¹⁶, talleres de lengua mapuche, longko¹⁷ y machi¹⁸, entre otros. Este dato puede ser un indicador de las diferencias entre ambas lenguas con respecto a su prestigio y sus círculos de transmisión intergeneracional:

¹⁶ Sabio, que posee el conocimiento de la lengua y la cultura.

¹⁷ Líder de una comunidad.

¹⁸ Posee conocimientos de medicina tradicional

mientras el castellano es necesario aprenderlo y existe una institucionalidad pública encargada de su enseñanza, en el caso del mapudungun su aprendizaje se produce por vías informales propias de las comunidades mapuche.

Con respecto al uso del mapudungun, los resultados de la encuesta indican que es utilizado con mayor frecuencia durante las ceremonias tradicionales, encuentros (trawün) y en la calle, y que su uso es mayor en las zonas rurales. Por otra parte, los temas en que se hace un mayor uso del mapudungun son los relacionados con la cultura y la espiritualidad, con los géneros tradicionales (epew¹⁹, nütram²⁰) y con los asuntos escolares. No se observan diferencias por género.

Finalmente, con respecto a las condiciones de implementación de la asignatura de Lengua Indígena, la mayoría de los educadores encuestados (84%) hace notar que no se facilitan o entregan suficientes recursos para la enseñanza del mapudungun en la escuela (haciendo referencia específicamente a textos, guías, juegos, entre otros). En este sentido, prácticamente todos los educadores tradicionales encuestados (97%) estaría dispuesto a utilizar páginas web o juegos de computador destinados a la enseñanza del mapudungun en la escuela.

Tal como fue mencionado, un aspecto particular de la implementación de esta asignatura es la presencia de una “dupla pedagógica” constituida por un educador tradicional hablante de mapudungun y un profesor mentor, docente de aula. La conformación de esta dupla no es una exigencia, lo que se demuestra en que cerca de un 72% de los educadores encuestados informa trabajar con un profesor mentor en el aula, porcentaje aún menor en las regiones Metropolitana y Los Ríos (59% y 64%, respectivamente).

Un tema no menos importante, es la acogida que han tenido los educadores al interior de los establecimientos escolares –lo que puede facilitar u obstaculizar la implementación de la asignatura de Lengua Indígena– que muestra ser bastante alta (78% pone nota superior o igual a 6, en una escala de 1 a 7). Asimismo, un 78% percibe que en la escuela tienen claro su rol como educador tradicional.

¹⁹ Cuentos con una enseñanza

²⁰ Conversaciones

4.2. Resultados generales según índices de la encuesta

De acuerdo a los objetivos del estudio, se generó una serie de índices y subíndices a partir de los resultados de la encuesta (ver Tabla 2). Los índices son continuos con una escala de 1 a 4, donde 1 muestra el menor valor y 4 representa el máximo que es posible alcanzar, los resultados de estos se muestran en los Anexos III y IV.

Tabla 2. Índices y subíndices estimados

Tópico	Índice	Subíndices
Competencia Lingüística	Competencia lingüística**	Competencias media o avanzada ²¹
		Competencias básicas ²²
	Uso mapudungun en la sala de clases	Uso avanzado en la sala de clases ²³
		Uso básico en la sala de clases ²⁴
Dominio del mapudungun en la escuela	Dominio directivos, paradocentes y padres	
	Dominio Estudiantes	
Actitud hacia la lengua	Estatus de la lengua e identidad	Reconocimiento de la cultura
		Desarrollo laboral
		Valoración de la lengua
		Complejidad de la lengua
Actitud hacia el sector	Actitud hacia el sector	
Competencia Intercultural	Conocimiento sobre cultura mapuche	Gestión de conflictos en la escuela
	Conocimiento de lengua castellana e indígena	Conocimiento del mapudungun y cultura mapuche
		Conocimiento del castellano y de estrategias pedagógicas no mapuche
	Conocimiento técnico pedagógico	
Participación de la comunidad	Participación de la comunidad	Relación escuela-comunidad indígena
		Apoyo a labor del educador

**Se generaron índices complementarios que profundizaron aún más el índice la competencia lingüística, estos son: competencia Oral, Escrita, y Lectora

Nota: las variables específicas utilizadas en cada índice y subíndice están disponibles a quien las solicite.

En términos generales, un análisis transversal de todas las regiones (ver Anexo I), muestra que prácticamente todos los índices se encuentran en los niveles más altos de percepción

²¹ La comprensión de textos breves o extensos, comprender discursos orales y la capacidad de expresarse con fluidez en la lengua mapudungun.

²² El reconocimiento de palabras o frases muy sencillas.

²³ Por ejemplo, dar instrucciones, explicar contenidos o dar respuestas a los niños.

²⁴ Por ejemplo, usar saludos, despedidas y cantar (*ülkantun*)

(entre 3 y 4), a excepción del índice dominio del mapudungun en la escuela (en todas las regiones) y de los índices competencia lingüística y uso del mapudungun en la sala de clases. Los índices más destacados son actitud hacia el sector, gestión de conflictos en la escuela y estatus de la lengua e identidad, todos los cuales se encuentran por sobre 3,3 puntos.

Al analizar los resultados de cada región, destaca que la Araucanía muestra los resultados más altos en los índices: uso del mapudungun en la sala de clase, dominio del mapudungun en la escuela y participación de la comunidad, existiendo diferencias significativas con respecto a todas las demás regiones. Esto corrobora la variación diatópica en cuanto a la mantención de la lengua mapudungun, originada por el contacto más tardío de esta región con el español. Asimismo, en el índice de competencia lingüística, la Araucanía muestra los niveles más altos junto a la región del Biobío, registrándose diferencias significativas con respecto a las regiones de Los Lagos, Los Ríos y Metropolitana. Estas últimas muestran un menor nivel en los índices de competencia lingüística y uso de mapudungun en la sala de clases, aunque las diferencias no serían significativas entre ellas, pero sí lo son con respecto al resto de las regiones. La región del Biobío es la que presenta un menor nivel de percepción declarada en el índice conocimiento sobre la cultura mapuche y participación de la comunidad, existiendo diferencias significativas con respecto al resto de las regiones.

Al analizar los índices estimados por nivel educacional de los educadores tradicionales (ver Anexo II), se observa que los educadores con menor nivel de escolaridad tienen los mayores puntajes en los índices de competencia lingüística, uso del mapudungun en la sala de clases, dominio del mapudungun en la escuela y participación de la comunidad, siendo significativas las diferencias con respecto a los grupos que reportaron niveles mayores de educación (entre 9 y 12 años, y mayor a 12 años de educación formal). Al mismo tiempo, los educadores con mayor nivel de competencia lingüística son personas mayores de 40 años, de las cuales un 79% indica tener educación básica incompleta. Lo anterior muestra que el conocimiento de la lengua y cultura mapuche no está asociado al nivel de escolaridad, ya que este se adquiere por canales diferentes a los de la educación formal, como se ha señalado anteriormente.

Por otra parte, el grupo con menos años de educación formal es el que posee mayores niveles en los índices conocimiento técnico pedagógico y conocimiento de lengua

castellana e indígena, con diferencias estadísticamente significativas respecto de aquellos ubicados en los otros dos niveles de educación. Considerando que las respuestas se refieren a las competencias declaradas, es posible hipotetizar que estos resultados podrían relacionarse con la mayor confianza en sus capacidades técnicas y profesionales de aquellos educadores que pasaron por la educación superior.

A continuación, se presentan los resultados de acuerdo a los subíndices específicos, los que se complementan con los hallazgos encontrados en el estudio de casos.

4.2.1. Competencia lingüística

Las regiones del Biobío, Araucanía y Metropolitana presentan el mayor nivel en el índice de competencia lingüística. Esto se pudo corroborar en el estudio de casos realizado en las regiones de la Araucanía y Metropolitana en que efectivamente los educadores eran hablantes de mapudungun, lengua que habían aprendido de niños con sus padres y abuelos. Asimismo, pudo constatarse que los educadores habían sido elegidos por sus comunidades principalmente por su dominio de la lengua y su conocimiento de la cultura mapuche. Sin embargo, no apareció como un requisito fundamental manejar la lengua escrita, sino más bien la competencia hablada y la comprensión oral del mapudungun.

Al analizar los subíndices específicos, es posible observar que en las competencias básicas los educadores tradicionales presentan un nivel similar en todas las regiones. La diferencia se observa en las competencias medias o avanzadas donde las regiones de Los Lagos y Los Ríos, presentan niveles muy por debajo del resto (2,6 y 2,9 respectivamente), lo que es coherente con la más baja vitalidad lingüística de la zona huilliche en comparación con las demás regiones con población mapuche en el país (Gundermann, 2009).

4.2.2. Uso del mapudungun en la sala de clases

El *uso básico del mapudungun en la sala de clase* es bastante elevado (3,58), es decir, el uso de saludos, despedidas y cantar (ülkantun) es algo muy común y transversal a todas las regiones. En cambio, el uso avanzado del mapudungun, como dar instrucciones, explicar contenidos o dar respuestas a los niños es más bajo (2,6) y solo alcanza un nivel un poco más alto en las regiones de la Araucanía y Biobío (3,0 y 2,8 respectivamente). En las restantes, el castellano sería la lengua empleada mayoritariamente para realizar estas actividades en la clase. Este resultado es consistente con que un 65% de los educadores

encuestados dice utilizar el mapudungun solo en una breve parte de la clase o un segmento de la clase y solo un 3% de ellos declara usar el mapudungun durante toda la clase.

Un punto interesante es que los educadores con un nivel educacional más bajo son los más capaces de hacer un uso avanzado del mapudungun en el aula. En cambio, con respecto al uso básico de la lengua, prácticamente no existen diferencias entre los tramos de educación (ver Anexo II). El estudio de casos permitió observar que los educadores tenían una mayor competencia en la lengua oral y un bajo uso de la lengua escrita, utilizando los grafemarios de forma combinada o simplemente no usándolos²⁵. Solo en el caso de Santiago, la educadora recurría a la escritura como apoyo a la enseñanza de nuevas palabras a los estudiantes.

Por otra parte, el dominio del mapudungun por otros actores de la escuela es, en general, muy bajo (1,74) como se observa en el Anexo III. Solo en la región de la Araucanía se evidencia un índice algo más elevado (2,36), en el resto de las regiones los directivos, paradocentes y padres, al parecer, no conocen ni usan el mapudungun en la escuela. Es lo que también se encuentra en el estudio de casos: los actores de los centros educativos de la Araucanía mostraron un mayor dominio de la lengua y la cultura mapuche mientras que en Santiago ningún actor de la comunidad escolar manejaba el mapudungun y solo algunos docentes habían tenido contacto con la cultura.

4.2.3. Actitud hacia la lengua y hacia la asignatura de Lengua Indígena

La percepción de los educadores respecto al estatus que la lengua debiera tener y a las razones por las cuales son educadores tradicionales es bastante similar en todas las regiones y en los distintos tramos educacionales. Así, “la importancia de la lengua para el reconocimiento de la cultura mapuche” es una de las afirmaciones que concita el mayor consenso por parte de todos los educadores encuestados (ver Tabla 1).

De la misma forma, el subíndice de valoración de la lengua muestra estimaciones altas en el conjunto de las regiones (3,35) (ver Anexo III) y en todos los tramos de educación.

²⁵ La lengua mapudungun no cuenta todavía con un grafemario estandarizado y reconocido por todas las comunidades; existen en la actualidad tres grafemarios de la lengua mapuche: i) Azümcheffe (promovido por el Estado); ii) Unificado (creado por lingüistas, muy similar al de la lengua castellana); y iii) Ranguileo (creado por un lingüista mapuche).

Expresiones como “también debieran enseñarse otras asignaturas en mapudungun”, “el uso del mapudungun en la escuela es importante para que esta lengua sea valorada en el país” o “cuando postulo a un trabajo, siempre pongo en mi currículum que sé hablar mapudungun” son expresiones con un alto porcentaje de acuerdo (entre XX y XX%). De igual manera, cuando se les pregunta si “el mapudungun debiera referirse solo a aspectos culturales del pueblo mapuche”, la mayor parte de los educadores está muy en desacuerdo o en desacuerdo (71%). En cambio, al consultárseles si el mapudungun forma parte de la identidad nacional, cerca de un 78% contesta que está de acuerdo o muy de acuerdo y solo un 9% que no está de acuerdo con dicha afirmación.

Con respecto a la actitud de los educadores hacia la asignatura de Lengua Indígena, en general esta es considerada beneficiosa (98% de los encuestados), y que “contribuye a la valoración del mapudungun y del pueblo mapuche en el país”. De la misma forma, prácticamente todos los educadores (98%) mencionan que esta asignatura favorece el diálogo intercultural. Así se ve reflejado en el estudio de casos donde se da luces acerca del real sentido que dan los educadores a su trabajo y la actitud que manifiestan hacia la lengua, como lo declara la educadora tradicional de la escuela de Santiago:

“(…) yo no vengo a trabajar por plata, porque aquí me muero de hambre con las horitas que nos dan, pero como yo amo mi lengua, que mi lengua quede. Yo me voy a ir de este mundo (...) y esos niños van a crecer, van a tener su familia, ‘teníamos una kimeltuchefe mapuche, nos enseñó esto’ y esos niños, estoy sembrando, esa es mi siembra.” (Educadora)

4.2.4. Competencia intercultural

Los índices y subíndices de competencia intercultural, tanto a través de las regiones como por tramos educacionales muestran valores bastante altos, destacando el índice de conocimiento sobre la cultura mapuche (3,48) y gestión de conflictos en la escuela (3,45) (ver Anexo III). Por otra parte, la mayoría de los educadores (97%) declara sentirse seguro o muy seguro de sus conocimientos sobre la cultura mapuche y un 88%, seguro o muy seguro sobre sus conocimientos de mapudungun. Esto queda de manifiesto en el estudio de casos en que se observa un amplio conocimiento de la cultura mapuche por parte de los educadores entrevistados, lo que es reconocido por los estudiantes y la comunidad

escolar, dando legitimidad al rol de los educadores. Además, se observa que la cultura es la base que les permite motivar a los niños y acercarlos a la lengua.

En relación al subíndice de gestión de conflictos en la escuela, tanto a nivel regional como por tramos de educación, todos declaran tener un buen manejo cuando un alumno manifiesta una actitud inadecuada o discriminatoria en clases. Lo anterior se refleja en que un 74% de los educadores señala que “trata de hacer reflexionar al alumno” y solo un 17% menciona que “le llama la atención y toma medidas disciplinarias” o “intenta comunicarse, pero terminaría retándolo”. Sin embargo, en el estudio de casos puede advertirse que este aspecto de la competencia intercultural está más desarrollado en la educadora de Santiago que en los educadores de la Araucanía, ya que ella debe enfrentarse a un contexto urbano en que la lengua y cultura mapuche son minoritarias y, en algunos casos, objeto de discriminación.

El subíndice de conocimiento del español y de herramientas pedagógicas no mapuche es el que presenta menores valores (2,96) (ver Anexo III), asociándose a los educadores que se ubican en tramos de menor educación (menos de 12 años). No obstante, un 88% de los educadores declara que “incorpora metodologías no mapuche junto a metodologías tradicionales” y un 79% indica que “introduce saberes no tradicionales a la enseñanza del mapudungun”.

4.2.5. Participación de la comunidad

El subíndice sobre la relación escuela-comunidad indígena muestra que la participación en la escuela de las familias y de las organizaciones indígenas es más bajo (2,61) (ver Anexo III). Lo anterior contradice una de las principales recomendaciones de los programas de Educación Intercultural Bilingüe, donde se hace especial énfasis en la participación de estos actores en la tarea educativa. Este resultado se confirmó en el estudio de casos, particularmente en las escuelas que implementaban la modalidad asignatura de Lengua Indígena y Taller intercultural. Sin embargo, esto no ocurría en el caso de la escuela bilingüe donde la conexión con las comunidades indígenas era muy alta, ya que la propia escuela está inserta en una de estas comunidades.

5. DISCUSIÓN

A continuación, se presenta una síntesis e interpretación de los principales resultados de la encuesta a los educadores, así como del estudio de casos.

5.1. Los educadores tradicionales y las condiciones de implementación de la asignatura de Lengua Indígena

Los datos de la encuesta muestran que la mayoría de los educadores tradicionales que implementan la asignatura de Lengua Indígena están en la región de la Araucanía, lo que se explica porque en esta región se encuentra la mayor parte de la población mapuche del país. Le siguen las regiones de Biobío, Los Lagos, Los Ríos y Santiago. La mayoría de ellos tienen más de 40 años de edad (44 años promedio), son mujeres (67%) y muestran un ingreso que está por debajo de los índices de pobreza urbana y levemente superior a los índices de pobreza rural. Asimismo, un tercio de ellos dice no tener otro trabajo además de ser educador tradicional, lo que indicaría que esta es su principal fuente laboral.

En relación con el nivel educacional, los datos arrojan que un importante número de educadores no ha terminado la enseñanza media. Sin embargo, esto no parece ser un impedimento para ejercer su función como educador tradicional, ya que esta se define por su conocimiento de la lengua y la cultura mapuche, ambas competencias que no se aprenden en la institución escolar. Por otra parte, la exigencia del PEIB a los educadores de completar sus estudios formales²⁶ no parece ser, al menos en esta etapa, un requisito indispensable, ya que son los educadores de menor escolaridad y de más edad los que tienen un mayor nivel de competencia lingüística e intercultural. Por el contrario, para asegurar la implementación progresiva de la asignatura de Lengua Indígena, tal como está previsto en el país, convendría preservar y motivar a estos educadores hablantes para que continúen con la enseñanza del mapudungun en las escuelas y también formando a otros educadores.

En cuanto a las condiciones laborales, sus contratos son a honorarios, por pocas horas y el monto pagado por hora es disímil, según si son contratados por la Ley Subvención Escolar

²⁶ El PEIB promueve que los educadores tradicionales completen al menos sus estudios secundarios.

Preferencial (SEP)²⁷ o por el PEIB del Ministerio de Educación, siendo la primera más cercana a los montos pagados por hora docente en Chile. Otro aspecto que llama la atención es la forma de pago, que va desde la cancelación mensual hasta el pago cada tres meses.

Lo anterior nos lleva a sugerir que los educadores realizan esta labor motivados por contribuir a la revitalización lingüística y preservar el patrimonio, valores y riqueza de la cultura mapuche más que por razones económicas. Sin embargo, esta alta motivación podría no ser sostenible en el tiempo, lo que demanda la urgente regularización de las condiciones contractuales de estos educadores que son el pilar de la política intercultural bilingüe en el país.

Otro aspecto relevante de la implementación de la asignatura de Lengua Indígena es la presencia de un profesor mentor en la escuela, que colabora con el educador en la planificación de la enseñanza. Al respecto, la gran mayoría (72%) de los educadores declara en la encuesta contar con este apoyo al que dan un gran valor, similar a lo encontrado por Treviño y otros (2012).

Respecto a la entrega de materiales y otros recursos pedagógicos para planificar e implementar la enseñanza, se indica que no es suficiente, como también lo indican Treviño y otros (2012), lo que obliga a los educadores a recurrir a sus propios medios. Respecto de este punto, un factor que ayudaría a revertir esta situación es que la asignatura cuente con textos escolares. Tal iniciativa no solo sería fundamental para su implementación, sino que también para aumentar el volumen de producción escrita en lengua mapudungun, uno de los factores más importantes para la revitalización lingüística. Un punto importante, e innovador, es la gran aceptación manifestada por los educadores hacia la introducción de recursos digitales para la enseñanza del mapudungun.

²⁷ La ley SEP entrega recursos adicionales a las escuelas con subvención estatal por cada alumno proveniente de familias de nivel socioeconómico bajo.

5.2. Competencia lingüística y uso del mapudungun

Como se indicó antes, la dimensión social de la competencia lingüística consideró el contexto de adquisición de la lengua de los educadores, los contextos generales de uso en la actualidad y el uso de la lengua en las escuelas. La evidencia obtenida indica que los contextos tradicionales de adquisición de la lengua parecen estar cambiando, así como los círculos de transmisión intergeneracional. Es decir, la lengua mapudungun no se está transmitiendo como primera lengua y existe una progresiva disminución de su adquisición. Por otra parte, el uso del mapudungun en la sala de clases, en general, mostró un nivel de uso básico y un uso muy bajo en el caso de la comunidad escolar, aunque ambos subíndices fueron un poco más altos en la región de la Araucanía. El estudio de casos permitió comprender mejor estos resultados, mostrando que era difícil para los educadores usar el mapudungun en el aula cuando no era comprendido por los estudiantes. Asimismo, los casos evidenciaron que cuando los niños no tenían un manejo amplio de la lengua mapuche y de su léxico, los educadores combinaban la enseñanza del mapudungun con palabras en castellano. Esto ocurrió mayormente en el caso de la región Metropolitana y, en menor medida, en el caso de la escuela bilingüe de la región de la Araucanía.

En relación a la competencia lingüística, tanto la encuesta como el estudio de casos arrojaron que los educadores tradicionales presentan una competencia lingüística alta en todas las regiones estudiadas, de forma similar a lo señalado por Treviño et al. (2012). La principal razón sería que los educadores están siendo seleccionados efectivamente por su dominio de la lengua y han sido validados por la comunidad. También esto guarda relación con el proceso de adquisición temprano del mapudungun como lengua primera o en forma simultánea con el castellano, como ocurre con dos tercios de los educadores.

Con respecto al nivel de la competencia lingüística, la encuesta arrojó que todos los educadores tienen al menos un nivel de competencia básica. Sin embargo, existe una diferencia según las regiones cuando se trata de competencias lingüísticas medias o avanzadas, siendo los educadores de las regiones de la Araucanía y Biobío quienes muestran una competencia más avanzada. Lo anterior corrobora lo señalado respecto de la variación diatópica del mapudungun en favor de las regiones incorporadas más tardíamente al Estado chileno (Gundermann y otros, 2009; Salas, 2006).

Por otra parte, la competencia lingüística de los demás actores de la escuela es muy baja, como también concluye Treviño et al. (2012). Lo anterior confirma el hecho de que el uso del mapudungun en la escuela y en la sala de clases está muy asociado al nivel de competencia lingüística de los niños y de la comunidad escolar, así como también al contexto sociolingüístico de la comunidad externa a la escuela.

Aun cuando, por las razones sociolingüísticas ya mencionadas, el mapudungun es una lengua en retroceso (Zúñiga, 2007; Gundermann et al, 2008, 2009, 2010, 2011), los resultados de esta investigación indican que los educadores tradicionales, en su mayoría, perciben tener una elevada competencia lingüística. Ello sugiere un alto potencial de estos actores educativos en materia de revitalización lingüística del mapudungun en Chile.

5.3. Actitud hacia el mapudungun y hacia la asignatura de Lengua Indígena

Tanto la encuesta a los educadores como el estudio de casos muestran una alta valoración de la lengua y de la asignatura en todas las regiones analizadas. En general, los educadores subrayan la importancia que tiene la enseñanza del mapudungun en las escuelas para su revitalización y para que la sociedad chilena conozca y valore la cultura y lengua mapuche. También es alta la apreciación de que la recuperación de la lengua permite afirmar la identidad del pueblo mapuche, pero que al mismo tiempo abre la posibilidad de que sea reconocida como parte de la identidad nacional chilena. Al respecto, la mayoría de los educadores está muy de acuerdo con que esta asignatura debiera enseñarse en todas las escuelas del país y no solo en aquellas donde existe población originaria. Desde esta perspectiva, la expansión de su funcionalidad en el ámbito educativo suma un significativo eslabón al proceso de revitalización lingüística.

A pesar de que el mapudungun es una lengua minorizada y su uso en el espacio escolar es más bien básico, la fidelidad y resistencia que expresan los educadores tradicionales frente al retroceso de la lengua estarían asociadas a una lealtad lingüística que los moviliza a mantener, desarrollar y transmitir la lengua a las futuras generaciones. Esto es relevado por Arroyo (1994) quien se refiere a la importancia del orgullo de los hablantes en relación al uso de una lengua, aun cuando esta no sea funcional ni de prestigio social.

5.4. Competencia intercultural

Dos son los aspectos mayormente destacados por los educadores y educadoras en cuanto a su competencia intercultural. Por una parte, su amplio conocimiento de la cultura mapuche, lo que es reconocido también por los estudiantes y la comunidad escolar, en el estudio de casos. Por otra parte, su capacidad para enfrentar conflictos relacionados con la temática intercultural, tal como lo define Loncon (2011).

El conocimiento de la cultura es la base que permite motivar a los niños y acercarlos a la lengua, pero también es un capital que la comunidad reconoce a los educadores y por el cual le otorga legitimidad para ejercer su rol. En cuanto a su capacidad para enfrentar conflictos, la mayoría de los educadores manifiesta tener un buen manejo en estas situaciones y abordarlas haciendo reflexionar a los alumnos sobre la discriminación o falta de respeto a la diversidad. También señalan que los profesores mentores son sus principales aliados en estas circunstancias. Sin embargo, el estudio de casos muestra que las situaciones conflictivas se presentan con mayor frecuencia e intensidad en aquellos contextos en que la población mapuche es minoritaria. En estos contextos, el educador debe movilizar una gran capacidad de autocontrol y recurrir a las palabras y conductas más adecuadas para transformar estas situaciones en una oportunidad de aprendizaje intercultural. Estos aspectos son relevados por Vilá (2003), quien señala que para poner en diálogo a diversas culturas es necesario un contexto intercultural.

Lo anteriormente expuesto nos lleva a pensar que no es posible hacer recaer el éxito de la asignatura de Lengua Indígena en los educadores tradicionales o en las comunidades escolares donde trabajan sin considerar la situación de vitalidad lingüística en los contextos más amplios que circundan a la escuela. El carácter no funcional y acotado a los espacios privados o ceremoniales del uso del mapudungun, tal como lo destaca Zúñiga (2007) hace improbable que se produzca un bilingüismo en los estudiantes, como el que se espera en los programas de estudio de esta asignatura. Lograr un objetivo de este alcance supondría medidas de política lingüística nacional que trascienden las posibilidades de una asignatura escolar.

“Competencias lingüísticas e interculturales de los educadores tradicionales mapuche para la implementación de la asignatura de Lengua Indígena en Chile”

Carmen Sotomayor, Claudio Allende, Diego Fuenzalida, Felipe Hasler y Silvia Castillo

Colaboradores: Victoria Ibaceta, Héctor Mariano y Simona Mayo

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez, A. (2007). “Textos sociolingüísticos”. Publicaciones del Vicerrectorado Académico de la Universidad de los Andes. Editorial venezolana.

Appel, R. y Muysken, P. (1986). “Bilingüismo y contacto de lenguas”. Barcelona: Ariel.

Baker, C. (1992). “Attitudes and Language”. Clevedon: Multilingual Matters.

Bloomfield, L. (1933). “Language”. New York: Henry Holt.

Chen, G. y W. Statorosta. (2000). “Development and Validation of the Intercultural Sensitivity Scale”. *Annual Meeting National Communication Association*. Seattle. Pp. 1-22.

Fernández, P. (2001). “Las actitudes lingüísticas en situaciones de contacto de lenguas: el caso de Galicia”. En *textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. Vol. 26, pp. 17-27.

Fishman, J. (1988). “Sociología del lenguaje”. Madrid: Cátedra.

García Marcos, F. (1993). “Nociones de sociolingüística”. Barcelona: Octaedro.

Grosjean, F. (1982). “Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism”. Cambridge, Mass: Harvard University

Gundermann, H., J. Canihuan, A. Clavería y C. Faúndez. (2008). “Perfil sociolingüístico de comunidades mapuches de la Región del Biobío, Araucanía, los Ríos y los Lagos”. Santiago: CONADI-UTEM. Documento de Trabajo.

Gundermann, H., J. Canihuan, A. Clavería y C. Faúndez. (2009a). “Permanencia y desplazamiento, hipótesis acerca de la vitalidad del mapudungun”. RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada Vol. 47, Nº 1, pp. 37-60.

Gundermann, H., L. Godoy, J. Canihuan, E. Ticona, E. Castillo, A. Clavería y C. Faúndez. (2009b). “Perfil sociolingüístico de lenguas mapuche y aymara en la Región Metropolitana. Santiago: CONADI-UTEM. Documento de Trabajo.

Gundermann, H., J. Canihuan, A. Clavería y C. Faúndez. (2010). La Vigencia del Mapudungun en el Sur de Chile: Resultados de una Investigación Reciente. Revista de Antropología, Nº21, pp. 111-148.

Gundermann, H., J. Canihuan, A. Clavería, C. Faúndez. (2011). “El mapuzungun, una lengua en retroceso”. Atenea (Concepción) Nº 513, pp. 111-131.

“Competencias lingüísticas e interculturales de los educadores tradicionales mapuche para la implementación de la asignatura de Lengua Indígena en Chile”

Carmen Sotomayor, Claudio Allende, Diego Fuenzalida, Felipe Hasler y Silvia Castillo

Colaboradores: Victoria Ibaceta, Héctor Mariano y Simona Mayo

Hymes, D. (1971). “Competence and performance in linguistic theory”. *Acquisition of languages: Models and methods*. Ed. Huxley and E. Ingram. New York: Academic Press. Pp. 3-23.

Janés Carulla, J. (2006). “Las actitudes hacia las lenguas y el aprendizaje lingüístico”. En *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*. Vol. 20, Núm. 2, sin mes, pp 117-132.

Landweer, L. (2000). “Endangered Languages. Indicators of Ethnolinguistic Vitality”. *Notes on Sociolinguistics* 5.1, 2000.

Loncon, E. (2011). “Estudio levantamiento información, descripción y análisis de Planes y Programas Propios desarrollados por los establecimientos PEIB y CONADI.” Informe Final.

Makuc, M. (2011). “La actitud lingüística en la comunidad de habla de Magallanes: aproximación a sus componentes básicos”. En *Magallania*, 39, 2, pp. 105-111.

Matos, T. (2010). “Actitudes lingüísticas hacia el francés lengua extranjera”. Universidad de los Andes.

Ministerio de Educación (2010). “Guías pedagógicas del Sector de Lengua Indígena (mapudungun)”. Santiago: Fe&Ser.

Ministerio de Educación. (2011a). “Informe sobre el papel de las lenguas indígenas en la promoción y protección de los derechos e identidad de los pueblos originarios de Chile”. Santiago: Programa EIB. En (2011 <http://www.ohchr.org/Documents/Issues/IPeoples/EMRIP/StudyLanguages/Chile.pdf>). Obtenido en abril de 2011.

Ministerio de Educación. (2011b). “Estudio sobre la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe”. Santiago: Trama Impresiones S.A.

Ministerio de Educación. (2012). Informe sobre el papel de las lenguas indígenas en la promoción y protección de los derechos e identidad de los pueblos originarios en Chile. Santiago.

Navia, E. (2010). “Lealtad lingüística hacia la lengua aymara en estudiantes de la Unidad Académica de Viacha-UMSA.”

Nulty, D. 2008. "The adequacy of response rates to online and paper surveys: what can be done?". *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Vol. 33, No.3, 301-314

“Competencias lingüísticas e interculturales de los educadores tradicionales mapuche para la implementación de la asignatura de Lengua Indígena en Chile”

Carmen Sotomayor, Claudio Allende, Diego Fuenzalida, Felipe Hasler y Silvia Castillo

Colaboradores: Victoria Ibaceta, Héctor Mariano y Simona Mayo

OECD (2014), “*Education at a Glance 2014: OECD Indicators*”. OECD Publishing.
<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>

Olate, A. y Henríquez, M. (2011). “Actitudes lingüísticas de profesores mapuche de Educación Básica: vigencia y enseñanza del mapudungun en el contexto educativo”. En *Literatura y Lingüística*. Núm. 22, pp. 103-116.

Organización Internacional del Trabajo (1989). “Convenio 169 sobre los Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes”. México: D. Gráfico.

Quidel, G. (2006). “La enseñanza del mapudungun en comunidades mapuche, en el marco del PEIB MINEDUC- Orígenes”. Cochabamba: Universidad Mayor de San Simón.

Pilleux, M. (2001). “Competencia comunicativa y análisis del discurso”. *Estudios filológicos* [online]. Núm.36, pp. 143-152.

Richards, J.; Platt, J. y Platt, H. (1997). “Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas”. Barcelona: Ariel.

Salas, A. [1992] (2006). “El mapuche o araucano. Fonología, gramática y antología de cuentos”. Fernando Zúñiga (ed.). Santiago: Centro de Estudios Públicos.

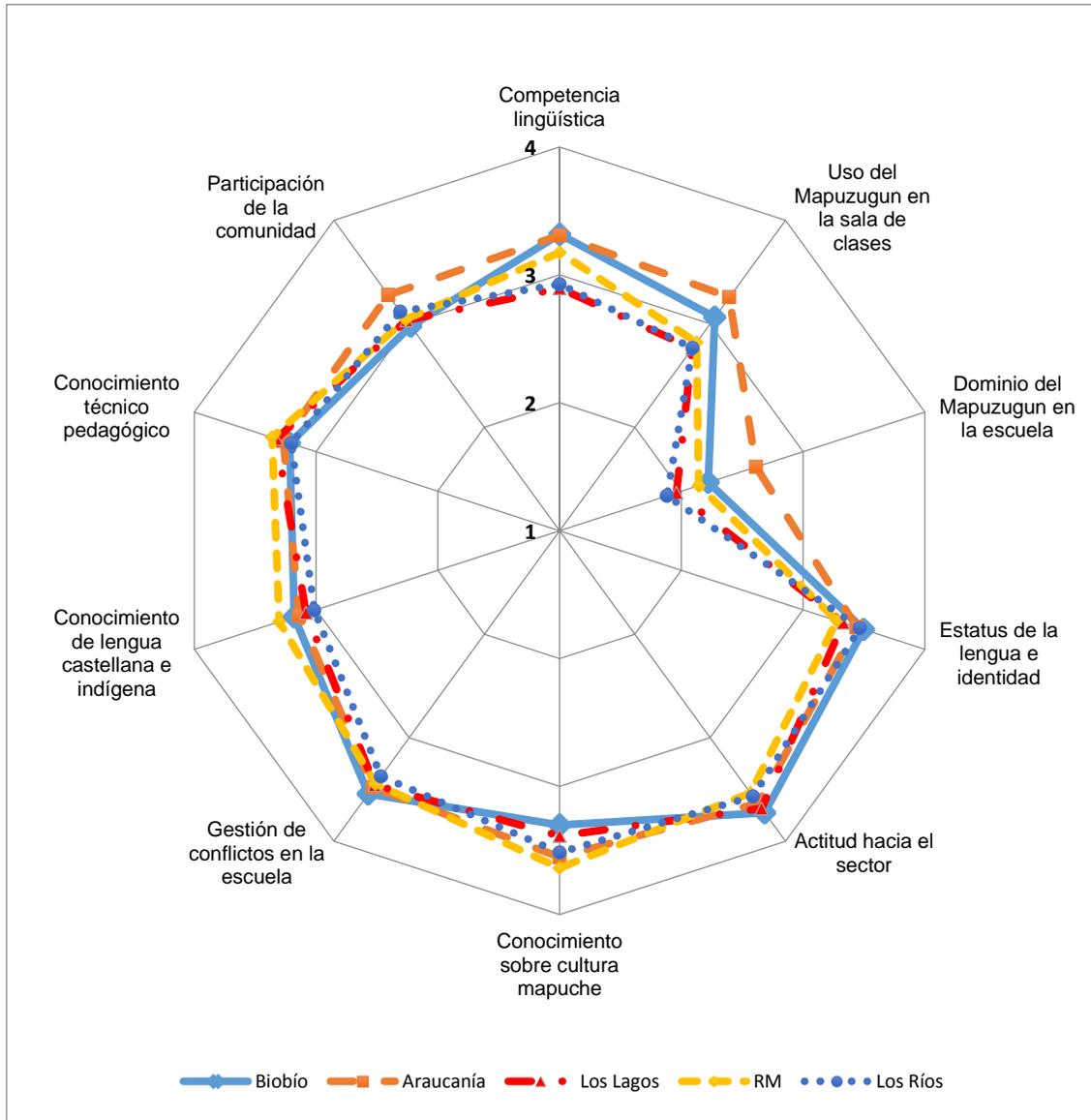
Treviño, E. y otros (2012). “Educación para preservar nuestra diversidad cultural: desafíos de implementación del Sector Lengua Indígena en Chile”. Santiago: Ministerio de Educación.

UNESCO. (2006). “Directrices de la Unesco sobre la educación intercultural”. Paris: Unesco.

Vilà, R. (2003). “El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en una sociedad multicultural y plurilingüe: una propuesta de instrumentos para su evaluación”. En Perera, J. (2003) *Plurilingüisme i educació: els reptes del segle XXI. Ensenyar llengües en la diversitat i per a la diversitat* (pp. 259 - 270).

Zúñiga, F. (2007). “Mapudunguwelaymi am? ‘¿Acaso ya no hablas mapudungun?’ Acerca del estado actual de la lengua mapuche”. En *Estudios Públicos*, 105: 9-24

Anexo I: Índices por regiones



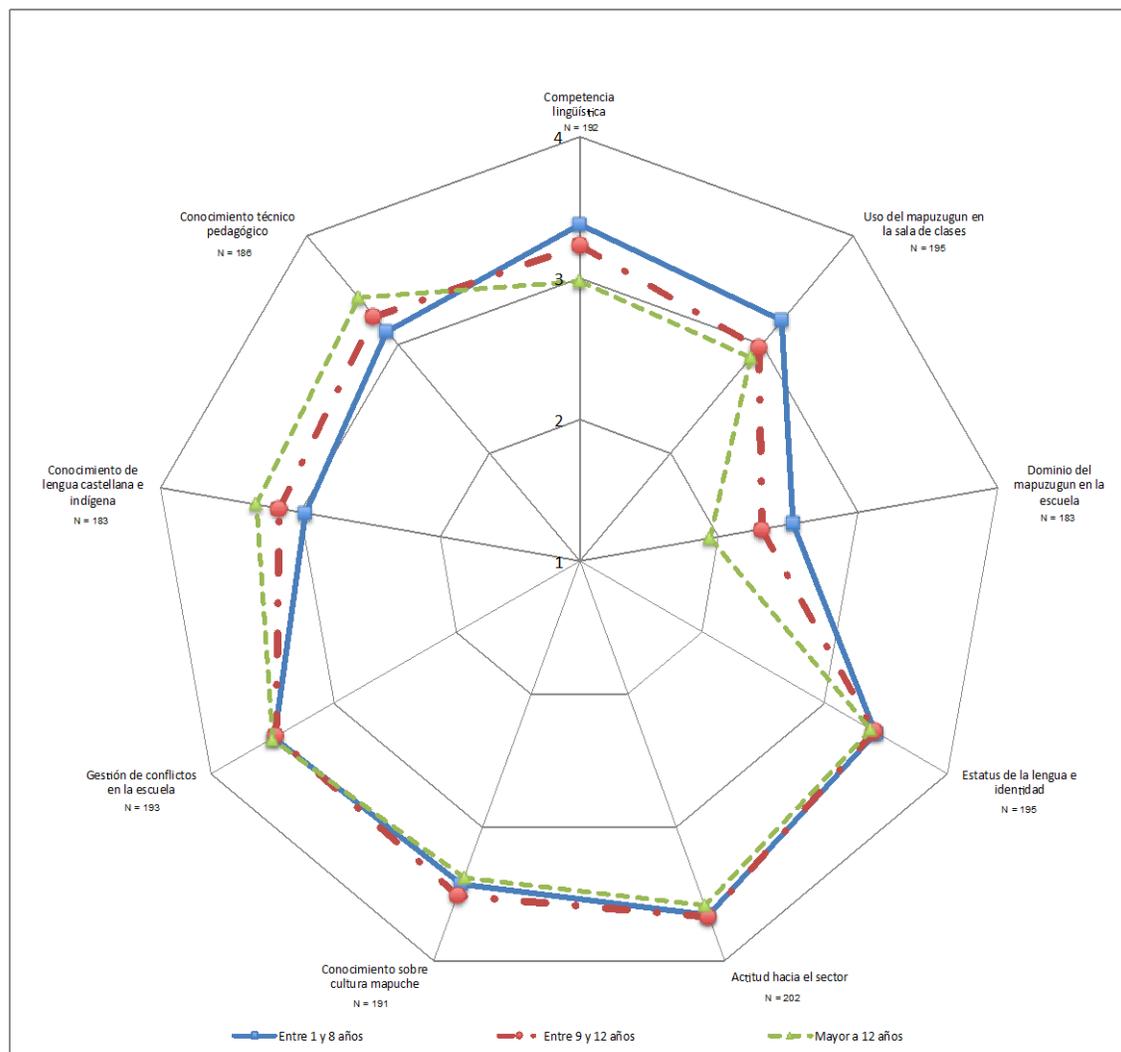
Fuente: Elaboración Propia en Base a encuesta FONIDE

“Competencias lingüísticas e interculturales de los educadores tradicionales mapuche para la implementación de la asignatura de Lengua Indígena en Chile”

Carmen Sotomayor, Claudio Allende, Diego Fuenzalida, Felipe Hasler y Silvia Castillo

Colaboradores: Victoria Ibaceta, Héctor Mariano y Simona Mayo

Anexo II: Índices por niveles educacionales



Nota: Se omitió el nivel de educación “Sin Educación” ya que solo 3 personas informaron no tener educación formal.

Fuente: Elaboración Propia en Base a encuesta FONIDE

“Competencias lingüísticas e interculturales de los educadores tradicionales mapuche para la implementación de la asignatura de Lengua Indígena en Chile”

Carmen Sotomayor, Claudio Allende, Diego Fuenzalida, Felipe Hasler y Silvia Castillo

Colaboradores: Victoria Ibaceta, Héctor Mariano y Simona Mayo

Anexo III: Índices y subíndices estimados diferenciados por regiones

Tabla 6.7 Índices y subíndices de competencia lingüística diferenciados por regiones

	Regiones					
	Escala de 1 a 4					
	Biobío	Araucanía	Los Lagos	RM	Los Ríos	Promedio
Competencia lingüística	3.32	3.31	2.90	3.17	2.93	3,13
Competencias media o avanzada	3.25	3.34	2.59	3.05	2.87	3,02
Competencias básicas	3.44	3.26	3.50	3.42	3.05	3,33

Tabla 6.9 Índices y subíndices de uso del mapudungun diferenciados por regiones

	Regiones					
	Escala de 1 a 4					
	Biobío	Araucanía	Los Lagos	RM	Los Ríos	Promedio
Uso mapudungun en la sala de clases	3.06	3.26	2.76	2.82	2.77	2,93
Uso avanzado en la sala de clases	2.82	3.02	2.35	2.37	2.42	2,60
Uso básico en la sala de clases	3.52	3.70	3.56	3.68	3.43	3,58
Dominio del mapudungun en la escuela	2.22	2.61	1.96	2.14	1.88	2,16
Dominio directivos, paradocentes y padres	1.90	2.38	1.45	1.66	1.33	1,74
Dominio Estudiantes	2.57	2.86	2.51	2.67	2.48	2,62

Tabla 6.11 Índices y subíndices de actitud hacia la lengua diferenciados por regiones

	Regiones					
	Escala de 1 a 4					
	Biobío	Araucanía	Los Lagos	RM	Los Ríos	Promedio
Estatus de la lengua e identidad	3.50	3.44	3.33	3.28	3.47	3,40
Reconocimiento de la cultura	3.89	3.77	3.83	3.67	3.91	3,81
Desarrollo laboral	3.52	3.29	2.93	2.79	2.91	3,09
Valoración de la lengua	3.43	3.48	3.22	3.24	3.40	3,35
Complejidad de la lengua	2.65	2.85	2.86	3.07	3.31	2,95

Tabla 6.13 Índices y subíndices de actitud hacia la asignatura diferenciados por regiones

	Regiones					
	Escala de 1 a 4					
	Biobío	Araucanía	Los Lagos	RM	Los Ríos	Promedio
Actitud hacia el sector	3.73	3.63	3.68	3.54	3.57	3,63

Tabla 6.15 Índices y subíndices de competencia intercultural diferenciados por regiones

	Regiones					
	Escala de 1 a 4					
	Biobío	Araucanía	Los Lagos	RM	Los Ríos	Promedio
Conocimiento sobre cultura mapuche	3.30	3.55	3.39	3.64	3.52	3,48
Gestión de conflictos en la escuela	3.54	3.48	3.46	3.45	3.38	3,45
Conocimiento de lengua castellana e indígena	3.18	3.14	3.08	3.30	3.02	3,14
Conocimiento del mapudungun y cultura mapuche	3.36	3.48	3.08	3.39	3.21	3,30
Conocimiento del español y de herramientas pedagógicas no mapuches	2.98	2.75	3.09	3.20	2.79	2,96
Conocimiento técnico pedagógico	3.22	3.27	3.33	3.36	3.20	3,28

“Competencias lingüísticas e interculturales de los educadores tradicionales mapuche para la implementación de la asignatura de Lengua Indígena en Chile”

Carmen Sotomayor, Claudio Allende, Diego Fuenzalida, Felipe Hasler y Silvia Castillo

Colaboradores: Victoria Ibaceta, Héctor Mariano y Simona Mayo

Tabla 6.17 Índices y subíndices de participación de la comunidad diferenciados por regiones

	Regiones					
	Escala de 1 a 4					
	Biobío	Araucanía	Los Lagos	RM	Los Ríos	Promedio
Participación de la comunidad	2.98	3.28	3.03	3.04	3.12	3,09
Relación escuela-comunidad indígena	2.36	2.88	2.47	2.62	2.71	2,61
Apoyo a labor del educador	3.69	3.74	3.68	3.53	3.58	3,64

Fuente: Elaboración Propia en Base a encuesta FONIDE

Anexo IV: Índices y subíndices diferenciados por nivel educacional

Tabla 6.8 Índices y subíndices de competencia lingüística diferenciados por tramos de educación

	Tramos de educación formal		
	Escala de 1 a 4		
	entre 1 y 8 años	entre 9 y 12 años	mayor a 12 años
Competencia lingüística	3.39	3.23	2.99
Competencias media o avanzada	3.39	3.13	2.85
Competencias básicas	3.38	3.42	3.24

Nota: Se omitió el nivel de educación “Sin Educación” ya que solo 3 personas informaron no tener educación formal.

Tabla 6.10 Índices y subíndices de uso del mapudungun diferenciados por tramos de educación

	Tramos de educación formal		
	Escala de 1 a 4		
	Entre 1 y 8 años	Entre 9 y 12 años	Mayor a 12 años
Uso Mapudungun en la sala de clases	3.23	2.97	2.88
Uso avanzado en la sala de clases	2.98	2.68	2.48
Uso básico en la sala de clases	3.72	3.52	3.66

Nota: Se omitió el nivel de educación “Sin Educación” ya que solo 3 personas informaron no tener educación formal.

Nota: No se incluye el índice de Dominio del mapudungun en la escuela por tramo de educación del educador tradicional por no ser pertinente dicha comparación.

Tabla 6.12 Índices y subíndices de actitud hacia la lengua diferenciados por tramos de educación

	Tramos de educación formal		
	Escala de 1 a 4		
	entre 1 y 8 años	entre 9 y 12 años	mayor a 12 años
Estatus de la lengua e identidad	3.41	3.41	3.38
Reconocimiento de la cultura	3.78	3.83	3.78
Desarrollo laboral	3.38	3.11	2.96
Valoración de la lengua	3.52	3.34	3.32
Complejidad de la lengua	2.52	2.93	3.09

Nota: Se omitió el nivel de educación “Sin Educación” ya que solo 3 personas informaron no tener educación formal.

Tabla 6.14 Índices y subíndices de actitud hacia la asignatura diferenciados por tramos de educación

	Tramos de educación formal		
	Escala de 1 a 4		
	Entre 1 y 8 años	Entre 9 y 12 años	Mayor a 12 años
Actitud hacia el sector	3.66	3.67	3.59

Nota: Se omitió el nivel de educación “Sin Educación” ya que solo 3 personas informaron no tener educación formal.

Tabla 6.16 Índices y subíndices de competencia intercultural diferenciados por tramos de educación

	Tramos de educación formal		
	Escala de 1 a 4		
	entre 1 y 8 años	entre 9 y 12 años	mayor a 12 años
Conocimiento sobre cultura mapuche	3.42	3.51	3.38
Gestión de conflictos en la escuela	3.48	3.47	3.51
Conocimiento de lengua castellana e indígena	2.96	3.15	3.31
Conocimiento del mapudungun y cultura mapuche	3.36	3.34	3.24
Conocimiento del español y de herramientas pedagógicas no mapuches	2.50	2.93	3.40
Conocimiento técnico pedagógico	3.13	3.26	3.43

Nota: Se omitió el nivel de educación “Sin Educación” ya que solo 3 personas informaron no tener educación formal.

Fuente: Elaboración Propia en Base a encuesta FONIDE