



EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

UNA EXPERIENCIA EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL HISPANO-HUILLICHE.

Pilar Álvarez-Santullano Busch

Amilcar Forno Sparosvich

Universidad de Los Lagos, Chile

La experiencia en educación intercultural de la que daremos cuenta forma parte de un proyecto que se realiza en tres etapas, desde el año 1997 hasta 1999, con fondos de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, en la Escuela de Trosco, comuna de San Juan de La Costa, provincia de Osorno. Una característica del concurso para estas experiencias – a diferencia, por ejemplo de los del MINEDUC – es que CONADI ha llamado directamente a las escuelas subvencionadas para desarrollar proyectos pilotos en educación intercultural, de manera que ha sido iniciativa de la misma Escuela de Trosco el presentarse a concurso.¹ Esta manera de comenzar tiene ventajas que deben destacarse, entre ellas, que los tres profesores que forman parte del proyecto (en el caso de este proyecto dos maestras de la Escuela N° 164 de Trosco – una de ellas sostenedora de la Escuela – y un profesor que trabaja en una comunidad aledaña) tienen desde el comienzo una actitud positiva hacia la educación intercultural y hacia la incorporación de la enseñanza del chesungun en el currículum escolar. La comunidad escolar es también bastante receptiva a este tipo de educación en la que reconocen una formación más pertinente para la realidad

¹ La Universidad de Los Lagos participa de dos maneras distintas: Como organismo asesor – encargada de orientar el proceso de la experiencia, ayudar en la evaluación de la misma, colaborar en la producción de material didáctico, etc. – y como institución encargada de la capacitación de los profesores que forman parte del proyecto.

indígena, tema del cual ya han venido tratando con los profesores de la Escuela antes del inicio del proyecto. El trabajo de actitudes hacia la educación intercultural con profesores y miembros de la comunidad escolar se vuelve entonces menos difícil, aun cuando persisten dudas y temores que deben ser explicitados y discutidos en sucesivas reuniones del equipo y la comunidad escolar de Trosco. Estas (actitudes) interrogantes se ceutan en aspectos tales como si enseñar la lengua indígena pudiera resultar perjudicial o beneficioso en la formación de los niños, si una educación intercultural retrasa o posterga el desarrollo y oportunidades de los niños en la sociedad, entre otras preocupaciones más puntuales.

Por otra parte, la cultura de los profesores (mayoritaria) y sus actitudes "naturales" afectan las decisiones educativas, de allí la importancia que reviste la adquisición de conciencia de las propias actitudes y creencias por parte del profesor acerca de la educación de los niños culturalmente diferentes.

Situación de la escuela y de la localidad.

La Escuela N° 164 de Trosco se ubica en un pequeño valle en la comuna de San Juan de La Costa, a 25 kms. de la ciudad de Osorno. Es bi-docente y cuenta con una matrícula de 63 alumnos, los que tienen uno o ambos apellidos indígenas. En consecuencia, el grupo escolar se caracteriza por ser de raigambre huilliche, perteneciente por lo tanto a una cultura minoritaria de doble vertiente, hispana e indígena, donde una de ellas, la hispana, ha logrado supremacía lingüística y cultural en la última mitad de este siglo. La sostenedora de la escuela, Sra. Hortensia Piniao Colil, quien además imparte clases en los primeros niveles, habla un poco de chesungun aprendido de su madre, una de las ancianas de Trosco con mayor competencia lingüística en la lengua indígena. Tanto los niños de la escuela como sus padres son todos monolingües de castellano. La enseñanza del chesungun en la Escuela es apoyada por lo tanto por dos ancianas de la comunidad que tienen una competencia alta en chesungun y por una hablante de la comunidad de Pualhue. Otro

material lingüístico es obtenido de hablantes de la comunidad de Aleucapi, ya que muy pocos abuelos de los niños tienen una competencia aunque sea mínima en chesungun. Aun así, Trosco es una de las pocas localidades que cuenta con hablantes nativos, situación que se repite en otros lugares de la comuna de San Juan de La Costa, de manera que en cualquiera comunidad en que la escuela decida adoptar un modelo de educación intercultural probablemente se deberá recurrir a hablantes de otras localidades para que trabajen como monitores o simplemente colaborando con los profesores a través del aporte de su conocimiento lingüístico.

Porqué una Educación Intercultural Bilingüe en el contexto de un dialecto en extinción.

Más allá de la concepción de Educación Intercultural a la que los profesores y comunidad se adscriban², hay al menos dos problemas centrales en una educación intercultural bilingüe pensada para el área huilliche: a) una identidad cultural afectada por un proceso de cambio en el cual los elementos de la cultura tradicional y los provenientes de la cultura occidental se mezclan y resignifican, pero con una marcada tendencia hacia la disolución en la cultura global, y b) un proceso prácticamente terminado de castellanización como se ha visto por lo comentado antes respecto de los hablantes de chesungun en esta comuna.

Sin embargo, es en este contexto - cruzado por una situación lingüística de pérdida casi irremediable de la lengua nativa, con una cultura difícil de deslindar ya que ha perdido los rasgos distintivos de la identidad ancestral y tampoco logra sentirse como parte integral de la cultura global - que las escuelas apoyadas por la

²Entre ellas podríamos citar algunas que hemos adaptado de Díaz (1998): Educar para igualar (la educación es concebida como facilitadora de la movilidad social), la educación como entendimiento cultural (respeto de una a otra cultura), la educación como transformación (la escuela es una base para el cambio y la reconstrucción social) y la educación como posibilidad de construcción del diferente.

comunidad indígena están ideando una educación intercultural que incluya la lengua antes de su completa desaparición y que los apoye en la definición de sus propios rasgos identificatorios como grupo³. Rasgos que parten de una paradoja histórica en su práctica lingüística: primero, la negación de su propia lengua hasta llegar al abandono de ésta y, hoy día, la necesidad de recuperarla y la autorrecremación por haberla dejado de hablar. Esta situación ha sido central en la pérdida de autoestima del indígena costeño, el que considera a la escuela como la principal responsable de la pérdida del chesungun y, en consecuencia, la institución a la cual demandan ahora asumir su recuperación⁴.

La educación intercultural bilingüe que esta escuela se plantea incluye la lengua y cultura indígena en el currículum escolar

³ El primer asunto está completamente ligado al segundo, incluso para muchos la utilidad de incluir la lengua en el currículum escolar no responde a la utilidad de los cánones occidentales, no se trata de recuperar la lengua, efectuar acciones para estandarizarla y continuar con un proceso de expansión de ésta; muy por el contrario, la lengua es parte de la sabiduría del pueblo mapuche, la que debe ser resguardada para conocimiento exclusivo de los mapuches, pues permitirá a sus usuarios comunicarse sin que el winka pueda comprender el mensaje. Ejemplo de ello es el comentario de un maestro indígena sobre el alfabeto Ranguileo: a propósito de los problemas que este alfabeto pudiera presentar para los niños debido al uso de grafías problemáticas (b – v – x, entre otras) en el castellano asociadas a fonemas completamente diferentes en la lengua mapuche, comentó que “por algo lo haría Ranguileo, él sabía que eso no era para todos”. En este sentido, la lengua mapuche adquiere connotaciones de exclusividad que la convierten en la marca más fuerte de identidad mapuche.

⁴ Según resultados informe final (inédito) proyecto Fondecyt 1950520 “Estudio sobre la correlación entre la conducta lingüística del pueblo mapuche-huilliche y las actitudes manifestadas por sus miembros hacia la lengua nativa en dos comunidades de la Décima Región (San Juan de La Costa e Isla Huapi)”. En el mismo informe se señala además que el nivel educacional presenta una correlación inversa con las actitudes lingüísticas, de manera que la educación formal no sólo no ha asumido la enseñanza de la lengua nativa, sino que tampoco ha buscado alternativas para promover la valoración de ésta.

con fines principalmente valorativos, para que sea conocida por los niños como fuente de riqueza cultural y expresiva y por lo tanto, herencia social que constituye uno de los más importantes sustentos de su autoestima. Se agrega a este objetivo el aprendizaje de la lengua como medio de comunicación que contacta a la generación menor con la de los ancianos, no sólo porque los niños puedan saludar a los ancianos en chesungun e intercambiar algunas frases con ellos, sino también porque se desarrolla una metodología de trabajo en que el saber lingüístico, y también el cultural, es aportado por los ancianos a los que los niños deben acercarse para obtenerlo. Tanto los fines valorativos como los cognitivos de la inserción curricular de la EIB apuntan a conocer y valorar lo propio en el contexto de la diversidad.

Estado de avance de la propuesta pedagógica para los niveles de NB1 y NB2.

1. Durante la primera y segunda etapas de implementación del proyecto se ha trabajado en la intervención de algunos sectores y subsectores de aprendizaje para NB1 (1º y 2º año Básico) y NB2 (3º y 4º año Básico), se han elaborado nuevos objetivos fundamentales, se han sugerido y desarrollado actividades a la vez que se han creado materiales didácticos, entre ellos un texto para el inicio del aprendizaje del chesungun.

Nos detendremos en el detalle del subsector Lenguaje y Comunicación, en el que se ha incluido la enseñanza del chesungun para NB1 y NB2 de acuerdo con los siguientes principios:

- Se emprende la enseñanza del chesungun como segunda lengua. Esta decisión está basada en el hecho de que no hay niños hablantes de chesungun y tampoco la generación anterior, la de sus progenitores, es bilingüe. Tan sólo hay unos pocos hablantes, siempre bilingües chesungun -castellano, de la generación de los adultos mayores. Este grupo, muy reducido, muchas veces debe hacer esfuerzos para reactivar su competencia lingüística nativa, debido al desuso de ésta.

- Por el hecho de que ni los profesores (con excepción de la sostenedora de la Escuela de Trosco) de la Comuna de San Juan de La Costa, ni los niños ni sus padres hablan chesungun, la propuesta en este subsector, enfatiza actividades y objetivos relacionados con el rescate del idioma indígena y de su literatura oral. Para ello los profesores se capacitan en el manejo de algunas técnicas de recopilación de datos las que les permiten en primer término orientar a los alumnos en la búsqueda de información y, en segundo lugar, aprender junto a éstos los rudimentos de la lengua nativa y las tradiciones orales.
- Esta forma de trabajo desde la comunidad estimula el acercamiento entre distintas generaciones: la mayor que aún es depositaria de la sabiduría tradicional, la de los niños que trabaja en la supervivencia de esa sabiduría y, finalmente, la generación intermedia, de padres y apoderados, que apoya y participa en el rescate de este saber, sorprendida ante la reversión del proceso aculturativo que parece pronosticar este proyecto.
- El proceso de lectoescritura del chesungun se inicia en NB2, de manera que la alfabetización de los niños (NB1) se realiza en su lengua materna: el castellano. Durante los dos primeros años de enseñanza básica el chesungun se enseña en su modalidad oral.
- El alfabeto utilizado para la enseñanza del chesungun es el Alfabeto Unificado. Las razones que sustentan esta decisión, además de la difusión que este alfabeto tiene, se refieren principalmente al hecho de que el Alfabeto Raguileo – otra opción posible - utiliza grafías para representar sonidos específicos del chesungun que justamente son letras problemáticas en la ortografía literal del castellano (c con sonido ch, h para n velar, x con sonido tr retroflejo, b para l dental, j para ll palatal, v para la vocal ü) lo que podría complicar aún más la enseñanza de la escritura en ambos idiomas.

Respecto del problema de la escritura en el área huilliche, se da el caso de hablantes que participan como monitores en distintos proyectos y que están utilizando, a través de un proceso de acomodación del alfabeto castellano, las grafías que les parecen más

apropiadas de acuerdo a su propia pronunciación. Este es un proceso natural pues serán los usuarios de la lengua quienes en definitiva establezcan las convenciones gráficas que les resulten más adecuadas, pero por el momento se hace necesario optar por algún alfabeto, pues las tendencias de los hablantes son muy diversas y suelen utilizar signos gráficos específicos para representaciones dialectales muy localizadas.

El Alfabeto Unificado presenta sin embargo algunas dificultades que cabe consignar: el subrayado de las letras para representar los sonidos dentales (serie *t - l - n*) es incómodo e interfiere con las convenciones normales del subrayado de palabras. En la zona huilliche al menos, las oposiciones entre dentales y alveolares se ha desdibujado enormemente y en el caso de la lateral el rasgo dental ha sido reemplazado en muchos contextos por el rasgo retroflejo, de manera que la escuela deberá considerar a nivel del léxico el trabajo con homófonos cuya escritura y significado son diferentes.

- En los primeros años de la educación básica, la variedad lingüística enseñada es el chesungun, el dialecto local, aun cuando éste presenta algunas diferencias estructurales con respecto al mapuche más central, variedad más vigente. Esta decisión obedece a que la comunidad siente como una imposición externa la enseñanza de la forma dialectal más nortina, aun cuando la perciba como una forma de mayor prestigio y vigencia. Es así como, por ejemplo, el paradigma verbal enseñado carece de número dual, a pesar de que ello se deba posiblemente a una influencia del castellano. Nos parece que inicialmente se debe priorizar “lo local” por sobre “lo estándar”, al menos mientras alguno de los dialectos no alcance la difusión necesaria para ser reconocido como la forma de mayor “eficiencia comunicativa”, esto es, la variedad que convendrá a todos hablar porque es por todos reconocida.

- Para la enseñanza de la lengua mapuche se ha diseñado un texto “abierto”, es decir, se trata de hojas que son entregadas a los alumnos clase a clase para que sean desarrolladas por estos y

archivadas en su carpeta de chesungun. El orden de entrega es flexible, aunque ciertos aspectos deben respetarse, por ejemplo, las primeras hojas están destinadas a conocer e identificar las nuevas grafías propias de la lengua mapuche y asociarlas con los sonidos particulares es ésta. En orden de complejidad, luego se revisa la conformación de la frase nominal en su modalidad más simple: adjetivo + sustantivo, el uso de los pronombres de 1^a y 2^a persona en singular con tres formas verbales de base (querer, mirar, tener), el sufijo -la de negación, pronombres de 1^a y 2^a plural con las formas verbales correspondientes, etc. Es muy importante comprender que este material de trabajo constituye una pauta para el profesor quien deberá a partir de ellas diseñar actividades y buscar situaciones donde lo aprendido pueda ser puesto en práctica de manera contextualizada y de la manera más auténtica y significativa posible. De allí que el aprovechamiento del entorno con salidas a la comunidad sea tan importante tanto como las visitas de los hablantes en calidad de monitores a la sala. También son propicias actividades en las que se diseñan carteles, invitaciones a la comunidad, etc. En este texto base, a partir del cual el profesor y los alumnos crearán más materiales, se asume una asociación directa entre lengua y objeto de referencia, evitando en lo posible la traducción.

En concordancia con estos principios, se ha avanzado en el planteamiento de objetivos fundamentales verticales, objetivos complementarios y sus respectivos contenidos, se ha hecho sugerencias respecto de actividades y se han formulado algunas orientaciones sobre el contexto de inserción de la lengua nativa. Sólo a modo de ejemplo, entre los objetivos considerados están:

O Comunicarse oralmente en chesungun a través de frases sencillas y haciendo uso de palabras contextualizadas y frecuentes en el medio (Objetivo Fundamental NB1). En cuanto a contenidos le corresponden los propios de la comunicación en situaciones de oralidad: saludar, presentarse, hacer preguntas y responder, expresar sentimientos y pensamientos.

○ Interactuar con los mayores de la comunidad valorizando y rescatando el conocimiento y saber lingüístico de éstos. (Objetivo Complementario NB1). Los contenidos complementarios se refieren a la utilización de distintos registros adaptados al contexto y al interlocutor, considerando aspectos como la edad y el grado de familiaridad de éste. Contenidos importantes en una situación de lenguas en contacto son los relativos a la competencia comunicativa (cuándo se usa cuál lengua y en qué circunstancias), es decir, el cambio de código (chesungun/castellano) cuando la situación lo determina. En la práctica, cuando una visita llega a la escuela, los niños de NB1, quienes aprenden rápidamente a saludar y a despedirse, preguntan a la profesora si “a esa visita” deben saludarla en chesungun o en castellano.

2. Diseño de unidades de aprendizaje.

Paralelamente al diseño general de la propuesta y de acuerdo con las bases del concurso CONADI, los profesores de la escuela han diseñado seis unidades de aprendizaje para ser tratadas en el aula en estos primeros niveles de educación básica:

- Actividades físico-recreativas practicadas ancestralmente.
- Historia del pueblo mapuche-huilliche.
- Onomástica y toponimia mapuche-huilliche.
- Chesungun, frases de uso cotidiano.
- Arte, artesanía y manualidades.
- Cultura mapuche-huilliche.

Estas unidades abarcan la intervención de uno o más de los siete subsectores de aprendizaje propuestos en los Planes y programas del MINEDUC: Lenguaje y Comunicación, Educación Matemática, Comprensión del medio natural, social y cultural, Educación Tecnológica, Educación Artística, Educación Física y Religión. A partir de la experiencia obtenida en la aplicación de estas unidades de aprendizaje se van acotando los objetivos fundamentales y complementarios de la propuesta.

En la mayoría de los casos, los mismos objetivos propuestos en la Reforma Educacional cubren aspectos fundamentales de la educación intercultural y permiten la inclusión de contenidos propios de este tipo de educación, sin embargo, hay otros que deben ser modificados en su alcance o en su enfoque y, en algunos casos, simplemente deben crearse nuevos objetivos o estudiar la posibilidad de incluir un nuevo sector de aprendizaje.

3. Proposición de un nuevo Sector de Aprendizaje: *Interculturalidad*

Este nuevo sector es una propuesta, no ha sido implementada en el aula y se considera que primero debe ser sometida a discusión en diversos niveles (especialistas, curriculistas, profesores y líderes del pueblo mapuche).

3.1. Los Objetivos Fundamentales Transversales que se consideran para la educación básica “promueven valores e ideales nacionalmente compartidos” y apuntan a tres finalidades generales que sin duda tienen puntos comunes con la educación intercultural. Estos puntos comunes son:

- En relación con el primer OFT “fortalecer la formación ética de la persona” se intenta lograr una conducta de respeto por el otro a través del desarrollo de una capacidad para “reconocer, respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de sexo, edad, condición física, etnia, religión o situación económica”.
- En cuanto al segundo OFT “orientar el proceso de crecimiento y autoafirmación personal”, se busca que el educando conforme y afirme su identidad personal a la vez que logre una adecuada autoestima.
- El tercer OFT, “orientar la forma en que la persona se relaciona con otras personas y con el mundo” se relaciona con la interculturalidad en la medida en que vincula al alumno con la comunidad, su entorno ecológico y sociocultural.

Si bien los tres Objetivos Transversales apuntan a factores

básicos para la educación intercultural bilingüe, el planteamiento de estos como objetivos valóricos, como el desarrollo de hábitos, es fundamental pero no suficiente para la educación intercultural. Esta última será más completa en la medida en que se plantee un aprendizaje, basado por lo tanto en el plano del conocimiento y no sólo en los planos afectivo y valórico, que permita entender la diversidad cultural. Se trata de formular un conjunto de actitudes fuertemente nutridas por aspectos cognitivos. Un paralelismo puede hacerse con el medioambiente: por un lado está el desarrollo de hábitos y valores relativos al cuidado y protección del medioambiente y por otro lado está el aprendizaje de las bases ecológicas en que se sustentan los ecosistemas y que fundamentan esa preocupación y cuidado por el medioambiente.

3.2. Objetivos Fundamentales Verticales. Como se ha planteado en el punto (4.2.), varios de estos objetivos deben ser reformulados de acuerdo con la realidad cultural y comunitaria de la escuela, como lo facultan los principios básicos que orientan la propuesta de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios, en el sentido de que “en la organización curricular y en la acción pedagógica concreta de cada escuela se conjuguen los principios de diversidad e identidad cultural”.

3.3. El subsector de aprendizaje Idioma Extranjero implica la enseñanza de un idioma estandarizado, de gran difusión, como el inglés, cuya enseñanza responde a necesidades planteadas por la globalización, ya que se trata de “proporcionar a los alumnos una herramienta de trabajo que les dé acceso al mundo técnico, comercial, cultural y académico”. Ninguna relación tienen estos objetivos con las finalidades que se derivan de la inclusión de la enseñanza de una segunda lengua originaria del grupo, cuya mayor preocupación consiste en hablar la lengua o, al menos, conocer aspectos de ella, por razones de identidad, desarrollo de autoestima adecuada y reconstrucción del saber comunitario.

Este análisis nos lleva a plantear la necesidad de:

- 1) Crear un Objetivo Fundamental Transversal que apunte de manera central a la interculturalidad, en especial el desarrollo de competencias comunicativas interculturales.
- 2) Incluir Objetivos Fundamentales Verticales con contenidos culturalmente pertinentes, entre ellos, enseñanza del chesungún como segunda lengua, literatura e historia mapuche-huilliche, etc.
- 3) Crear un sector de aprendizaje (Sector de Interculturalidad, subsector de diversidad cultural) que entregue al alumno competencias cognoscitivas sobre la diversidad cultural y el relativismo cultural. La inclusión de este sector de aprendizaje se vincula con el desarrollo de una competencia en la comprensión del ser humano como ser cultural, en relación con diversos entornos y en interacción compleja y creciente con otras culturas.

Bibliografía

- Albó, Xavier. 1988. "El futuro de los idiomas oprimidos", en **Política Lingüística na América Latina**, Pontes Editores, Brasil, pp. 75 -104.
- Alvarez-Santullano Busch, Pilar, Amilcar Forno Sparosvich y Manuel Contreras Seitz 1997: "Presentación de un instrumento para medir actitudes y conductas lingüísticas en comunidades mapuche-huilliches", en **Alpha**, N° 13, Universidad de Los Lagos, Osorno, pp. 91 -109.
- Alvarez-Santullano Busch, Pilar 1992: "Variedad interna y deterioro del dialecto huilliche", en **RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada**, Vol. 30, pp. 61 -74.
- Contreras, Constantino y Pilar Alvarez-Santullano 1989a "Los huilliches y su sistema verbal (estudio introductorio)", en **RLA, Revista de Lingüística Teórica y Aplicada**, N° 27, Concepción, pp.39-65.
- Contreras, Constantino y Pilar Alvarez-Santullano 1989b: "Identidad dialectal del tsesungún a través de su sistema verbal", en **Actas del Octavo Seminario de Investigación y Enseñanza**

- de la Lingüística**, Universidad de Santiago de Chile y Sociedad Chilena de Lingüística, pp. 311-320.
- Clairis, Christos 1991: “Le processus de disparition des langues”, en **La Linguistique**, vol. 27, fasc.2, PUF, Paris, pp. 3-13.
- Croese, Robert 1980: “Estudio dialectológico del mapuche”, en **Estudios Filológicos**, 15, Valdivia, pp. 7-38.
- Esteva Fabregat, Claudi 1984: **Estado, Etnicidad y Biculturalismo**. Ediciones Península, Barcelona.
- Díaz, Raúl 1997: “Ser maestro de indios. La construcción de identidades y diferencias en escuelas de comunidades mapuche del Neuquén”, en Universidad, Cultura y Sociedad, Reflexiones en torno al Desarrollo Regional. Ponencias Presentadas al Segundo Seminario Latinoamericano de Universidades y Desarrollo Regional. Red de Universidades Regionales Latinoamericanas, Fondo de publicaciones Red UREL, Universidad de Los Lagos, Osorno, pp. 343 – 366.
- Jordán, José Antonio 1994. **La Escuela Multicultural. Un Reto para el Profesorado**. Editorial Paidós, España.
- Ministerio de Educación 1996: Plan y Programas de Estudio para el Primer y Segundo Año de Enseñanza Básica (Nivel Básico 1) La Reforma en Marcha.
- 1997: Plan y Programas de Estudio para el Tercer y Cuarto Año de Enseñanza Básica (Nivel Básico 2) La Reforma en Marcha.
- Salas, Adalberto 1992. **El Mapuche o Araucano**. Editorial MAPFRE, Madrid.
- SOCHIL 1992. “Educación Bilingüe Bicultural”, con el patrocinio de la Universidad de La Frontera. Impresiones Emanuel, Temuco.
- Taylor, Charles 1993. **El Multiculturalismo y “La Política del Reconocimiento”**, Fondo de Cultura Económica, México.

