

LA SITUACION MAPUCHE,  
PROBLEMA DE PLANIFICACION LINGUISTICA

ANDRES GALLARDO B. (Ph.D.)  
UNIVERSIDAD DE CONCEPCION  
CASILLA 2307  
CONCEPCION - CHILE

0. En el presente trabajo pretendo abordar la situación de la sociedad mapuche y de su lengua, el *mapudungu*, desde el punto de vista de un enfoque funcional de la planificación lingüística (1). No se trata, pues, de un trabajo especializado de indigenística. Se trata del enfoque de un lingüista interesado en la planificación lingüística, tanto en lo que ésta tiene de actividad de orientación pragmática como en lo que tiene de disciplina académica teórica (2).

1. Conviene definir la planificación lingüística como una intervención sistemática y explícita en el proceso de estandarización de un idioma (3). Si bien es cierto todas las comunidades hablantes y todas las lenguas parecen haber sido en todos los tiempos objeto de manipulación interna y externa, la época contemporánea parece caracterizarse por una exacerbación de esta tendencia, que sin duda abarca todos los ámbitos de la cultura y no sólo aquellos relacionados con la lengua. El carácter explícito y sistemático de la intervención en el desarrollo lingüístico es hoy día particularmente marcado. Los aspectos de la comunidad hablante y de su lengua que se

someten a manipulación, así como la forma de esta manipulación, normalmente se discuten en nombre de principios declarados y las decisiones que se toman se hacen públicas y se procura implementarlas de modo tal que se garantice el resultado que se busca obtener. Por lo general, se organizan campañas, se crean instituciones ad-hoc, se diseñan estrategias de evaluación. Todo ello hace que el grado de conciencia de la planificación sea muy alto -lo que acrecienta la responsabilidad de los planificadores- y que la efectividad de los resultados esté acorde con la eficiencia con que se procede.

2. En la práctica, la sociedad mapuche y su lengua han sido objeto de intervención planificadora por lo menos desde sus primeros contactos con el conquistador hispano. Es verdad que para el conquistador las preocupaciones lingüísticas estaban subordinadas a otras urgencias, como la religiosa, la de expansión territorial y económica. Sin embargo, la preocupación por la situación lingüística aflora, aunque de modo no siempre explícito ni sistemático (4). Desde luego, había que decidir en qué lengua se llevaría a cabo la empresa conquistadora. Sabemos que esto se planteó como problema y que hubo discusiones acerca de la conveniencia de usar alguna lengua americana como lengua general. Para lo que aquí interesa, muy pronto las cosas se aclararon: la empresa de la conquista de Chile, como obra de españoles, se llevaría a efecto en la lengua nacional de España, la lengua castellana (5). Ahora, los contactos inmediatos con los naturales, se dieron como fueron saliendo, y no faltaron tempra

nos bilingües -lenguaraces, ladinos- capaces de allanar las cosas para ambos bandos. La única área donde se dio un mayor grado de sistematicidad fue en la de la evangelización: se decidió evangelizar en la lengua del país -mapudungu, chilidungu, y se enfrentó con notable responsabilidad la tarea de dotarse de los instrumentos intelectuales para implementar esta decisión. Conforme a las ideas de la época, se empezaron a preparar gramáticas como el medio más eficaz de enseñar o aprender una lengua (6).

La labor de planificación que implican las gramáticas de los misioneros tiene para nosotros algunos rasgos importantes:

(a) No está diseñada, en principio, a alterar la estructura de la sociedad mapuche en cuanto comunidad hablante, sino sólo a alterar su sistema religioso. Por eso, los destinatarios específicos de las gramáticas son los misioneros hispanohablantes, o sea los encargados de la planificación religiosa, que se llevaría a cabo, por decisión explícita, en la lengua de la comunidad objeto, la lengua de la tierra. Sólo esporádicamente se tiene en cuenta el posible beneficio idiomático de los mapuches, como por ejemplo en el caso del padre Febrés quien, según hace ver Salas (1980: 24), pensó traducir al mapudungu los *Pensamientos Cristianos* del P. Bours, '(tanto) para la enseñanza de los indios, como principalmente para que los indios tengan en que aprender a leer en su propia lengua'. El verdadero beneficio lingüístico que la tradición misionera llegó a ver en las gramáticas y otros trabajos de erudi

ción radica en la mayor comprensión, por parte de la sociedad conquistadora, de la cultura y de la lengua mapuches, comprensión que redundaría, idealmente, en un sistema de actitudes más positivo. Así reflexiona el P. Félix de Augusta, culminación de la tradición misionera, acerca del sentido humanitario de su obra gramatical:

*Ojalá que el modesto trabajo que hemos emprendido logre despertar en el corazón de los hijos de nuestra patria adoptiva algún interés por esta raza, próxima a desaparecer para siempre. (Augusta, 1903: IX).*

Y en sus *Lecturas Araucanas* (1910), Fray Félix se refiere explícitamente a la importancia de las actitudes de los chilenos para el desarrollo de la vida cultural mapuche con un realismo sin duda melancólico:

*Pocos hay quienes se toman el trabajo de penetrarse bien del idioma araucano, y es innegable que su aprendizaje no tiene utilidad práctica sino para los misioneros y para aquellos comerciantes que quieren atraer una gran clientela de indígenas; sin embargo merece su conocimiento en alto grado la propagación entre los círculos científicos, no dejando entonces de conquistarse la admiración de los lingüistas, por su sencilla y lógica estructura, la riqueza de sus formas verbales, la precisión y claridad de dicción y la facilidad con que da expresión a todo modo de pensar y sentir. (Augusta, 1910: V).*

Y también, como en los textos recogidos por Fray Félix el mismo araucano da noticias sobre sus creencias y costumbres, sobre su carácter, sus inclinaciones y facultades mentales, habrá de ser el caso que:

*esta nación, hoy día tan despreciada por cierta clase de personas que desean y proponen el secuestro de sus bienes y hasta el exterminio de su raza, esta nación vive, piensa, ama, tiene sus leyes tradicionales, sus ideas religiosas, su culto, poesía, elocuencia, sus canciones, su música, sus artes, sus fiestas, sus juegos, su vida cívica, sus pasiones y virtudes... no dejará de convencer al lector despreocupado, de que el araucano no es el hombre brutal cual se muestra en las cantinas de la Frontera, donde de los pechos de la decantada civilización chupa el veneno mortal que destruye su raza (ibid, VI).*

(b) Hay otro rasgo de las obras lingüísticas de los misioneros que no por obvio debe dejar de comentarse, y es el hecho de que tales obras, casi sin excepción, están escritas en castellano. Es una característica de las lenguas no estandarizadas que la erudición lingüística que las toma como objeto de su preocupación provenga de otra comunidad y se manifieste en otra lengua, ésta sí estandarizada, o al menos más estandarizada. Esto ha significado, así, que el mapudungu se ha enfocado, tradicionalmente, en función del castellano. Si se piensa en el hecho de que las primeras gramáticas mapuches son de co

mienzos de la conquista, se entenderá que es la lengua de los conquistadores y no la lengua de los mapuches la que ve fomentada su intelectualización, especialmente su desarrollo metalingüístico, al ser vehículo de codificación del *mapudungu* y, de paso, de sí misma (véase nota 4). El considerable prestigio que significa el que una lengua pueda desarrollar la potencialidad sistemática de dar cuenta no sólo de su propia estructura sino también de otras -y sin que esto sea reversible- tiene consecuencias sociolingüísticas que no deben desestimarse. Entre otras cosas, esta situación ha contribuido de modo decisivo a que los chilenos nos hayamos acostumbrado a llamar al mapuche '*dialecto*', es camoteándole la condición de '*lengua*', o sea negándole su innegable autonomía.

En resumen, las consecuencias lingüísticas de la actividad misionera tradicional parecen haber sido poco relevantes en lo que se refiere a la estandarización del *mapudungu* y han afectado más bien el proceso de estandarización del idioma castellano, intelectualizándolo y dándole mayor autonomía frente al latín, así como arraigándolo como la lengua nacional de Chile.

La actividad misionera, y por mucho que originalmente se planteara en la lengua de la comunidad objeto, con su sistema de escuelas, de centros irradiadores, por su condición de actividad expansiva, organizada, ha tenido su mayor influencia lingüística en cuanto ha sido lugar privilegiado para el contacto de culturas y de lenguas. Si los misioneros aprendían por principio el *mapudun*

gu, los mapuches aprendían por necesidad la lengua del conquistador. El advenimiento de la República de Chile, con la concomitante anexión legalizada de la Araucanía, no cambió de modo radical este estado de cosas, si no que lo intensificó al oficializar las esuelas misionales y al reglamentar ciertas formas del contacto, como por ejemplo a través del sistema judicial.

3. La planificación propiamente tal que afecta a la comunidad mapuche y a su lengua es más bien cosa de nuestro tiempo. La intervención en el desarrollo de la totalidad del vivir mapuche es hoy especialmente organizada y explícita en cuanto a sus propósitos y sus métodos y sus limitaciones, así como muy consciente de las posibles consecuencias de su actuar.

Estas actividades planificadas actuales, independientemente de sus motivaciones y de sus alcances, presentan ciertos rasgos recurrentes que es ilustrador y aun aleccionador estudiar, pues no está ausente de ellas la polémica entre proposiciones divergentes, lo que a veces obliga a refinar ciertas nociones tenidas por resueltas entre los teóricos de la planificación lingüística. Examinemos los problemas más relevantes, primero en cuanto a las políticas lingüísticas y luego en cuanto a enfoques de cultivo idiomático.

3.1. Para bien o para mal, los mapuches viven una situación de contacto, probablemente irreversible, con los chilenos, los cuales los conciben como una minoría localizada y de prestigio bajo. El bilingüismo de los ma

puches -de variados tipos y grados, pero siempre extendidísimo- es un dato primario y con el que hay que contar en todo momento cuando se trata de elaborar una política lingüística (7). Técnicamente, el *mapudungu* responde a lo que UNESCO llama una lengua vernácula, o sea, la lengua de un grupo dominado social o políticamente por otro grupo de lengua diferente, entendiéndose que la lengua del grupo dominado no es oficial en otro país (cf. UNESCO, 1970: 689-690). El castellano, en cambio, es un idioma altamente estandarizado, que es además el idioma nacional y oficial de Chile. Esto tiene un claro correlato en la forma del contacto y del bilingüismo. Para comenzar, se trata de un contacto desigual -los mapuches no son necesariamente presencia visible e inexcusable para los chilenos- y de un bilingüismo unidireccional -los mapuches se ven compelidos a hablar castellano, no así los chilenos a hablar mapuche-. En consonancia con lo anterior, no se ha planteado en Chile, como en otros países latinoamericanos con sus lenguas vernáculas, el asunto de la oficialización del *mapudungu*. Tampoco se ha planteado el asunto de su carácter de lengua nacional, o sea, elemento funcionalmente activo de la identidad chilena (8), y ello a pesar de que en la retórica patriótica tradicional se insiste en atribuir el carácter de componente básico de la identidad chilena a la raza mapuche (llamada, de preferencia, araucana). Así entonces, la política de planificación lingüística se ha centrado en la consideración, por parte de los grupos interesados de la sociedad chilena dominante, de la necesidad de ampliar los ámbitos tradicionales en



que se han dado las transacciones culturales en *mapudungu*. Básicamente, se ha planteado el problema de la educación formal, o sea escolar, de la niñez y juventud mapuche. (Los adultos quedan característicamente marginados). La gran cuestión que se plantea insistentemente es la siguiente: ¿cuál debe ser la lengua de instrucción formal, la lengua de la escuela?

Se impone, antes de continuar, una precisión, pues el asunto es complejo. Una cosa es la lengua en la cual se enseña y otra cosa es la lengua que se enseña. En situaciones de idioma estandarizado es normal que la lengua vehículo de la enseñanza, la lengua en la cual se enseña, tenga, por su mismo carácter de estándar, tal grado de relevancia cultural, que se imponga también como lengua que se enseña, como objeto de conocimiento fundamentado. En situaciones de idioma no estandarizado, como en el caso de la situación mapuche, tal complementariedad no se da. En estos casos suele no existir la tradición de tomar la lengua como objeto de estudio ni una tradición de enseñanza formalizada del tipo que se da en nuestras escuelas corrientes. Esto suele verse como un mero problema de desajuste administrativo por parte de los grupos de poder de la lengua estandarizada y dominante. De ahí que normalmente se piense que basta con una decisión oficial para que la lengua vernácula pueda usarse como vehículo en la enseñanza formal. La lingüística más entusiastamente científica, sobre todo la lingüística estructural en todas sus tendencias, ha ayudado a avalar la creencia de que toda lengua es por definición apta en

este sentido (cf. Sepúlveda, 1979, y Sandvig, 1983), y no sólo apta, sino que la lengua materna, estandarizada o no, es el único medio viable para los primeros años de enseñanza formal (Esta es la doctrina oficial de UNESCO). Tal situación ha llevado a que, cuando se plantea el problema de la lengua de enseñanza para los niños mapuches, se plantee en lo que se refiere a la lengua como vehículo de enseñanza. El problema de la lengua como materia de la enseñanza no suele verse en las etapas iniciales del enfoque de política lingüística y sólo aparece cuando las políticas se quieren implementar. Entonces es cuando se agravan las cosas, pues se pone de manifiesto la necesidad de un cultivo especial de la lengua.

A la cuestión de la lengua en la educación formal para los mapuches se han propuesto, como señala Salas (1983) tres soluciones: (a) una solución mapuchizante, o sea, adaptar el sistema escolar al niño y enseñarle en su propia lengua, (b) una solución castellanizante, o sea, preparar lingüísticamente al niño para incorporarse al sistema escolar en castellano (9) y (c) una solución intermedia, que consiste en alfabetización inicial en mapudungu con castellano como segunda lengua, para terminar fomentando el uso de la lengua general estandarizada.

a) La solución mapuchizante aparece como la más razonable en principio. Se motiva en un respeto a la identidad étnica y lingüística del educando y se basa en el principio (ver arriba) de que sólo en la lengua materna se pueden incorporar experiencias culturales al

tamente formalizadas. Sobre todo, se postula que habilidades culturales propiamente idiomáticas, como la lectura y la escritura, se aprenden bien sólo en la lengua materna y son luego susceptibles de ser transferidas en cuanto tales habilidades a otras lenguas (Sandvig, 1983).

Los contra-argumentos a esta solución, sin embargo, son numerosos y de peso. En primer lugar, está el hecho de que no cualquier lengua es estructuralmente adecuada como vehículo de enseñanza formalizada. La escritura, hay que enfatizarlo, es una compleja entidad cultural que presupone, además de un sistema de estrategias técnicas, una concepción de la cultura y un sistema de actitudes. Como bien señala Salas (1983) presupone un alto grado de desarrollo de las propiedades estructurales y culturales de la lengua, o sea un alto grado de estandarización.

Hay también algunos problemas relacionados con la planificación de política lingüística. Consideremos los más relevantes:

(a) La educación de los mapuches tal como se concibe en las formas de planificación existentes, está diseñada para integrar los, especialmente a los niños mapuches a una forma urbanizada de vida, característica de la sociedad chilena como sociedad occidentalizada. Para ello, naturalmente, no se necesita el *mapudungu*. El *mapudungu* se necesita para afianzar la identidad mapuche, que es ajena -si no contraria- al tipo de educación formal que los chilenos -al menos en el nivel que se supone deseable- cultivamos. Se trata en último término, insistamos, del pro

blema de la adecuación intrínseca de las lenguas a las diversas situaciones culturales: el *mapudungu* es adecuado para vivir la cultura mapuche, para la cual el castellano es inadecuado; el castellano se ha desarrollado para vivir una cultura altamente internacionalizada, cosa para la cual el *mapudungu* es, hoy por hoy, inadecuado (Esto no excluye, claro está, la posibilidad de readecuarse, lo que por cierto implica cambios tan grandes que van más allá de o traicionan las mismas intenciones de los planificadores). Ciertamente es que los mapuches viven, ineludiblemente como hemos dicho, en contacto con los chilenos, aunque cada grupo viva de modo diferente la cultura, sobre todo en cuanto a sistemas de actitudes. Y no se puede planificar una forma de enseñanza (por ejemplo la lengua vehículo de enseñanza) sin tener en cuenta estos sistemas de actitudes. Por lo que hoy sabemos, tanto los mapuches (Croese, 1983) como los chilenos esperan que la escuela funcione en castellano (o marginalmente, en otro idioma estandarizado). Resulta, entonces, en el mejor de los casos, poco adecuado 'estímular en la escuela una forma de conducta que no es aceptada en el mundo exterior' (Salas, 1983: 62) (10).

(b) La casi total ausencia de materiales apropiados para la enseñanza institucionalizada en *mapudungu* no es un detalle accesorio y subsanable con que se topa quien pretenda desarrollar tal enseñanza. Es un rasgo sintomático de la falta de adecuación de esta lengua para una empresa de este tipo (11). La experiencia parece señalar que la enseñanza en un nivel más avanzado se va haciendo posible en la medida en que la misma comunidad

desarrolla formas de cultivo más intelectualizado y que los materiales -básicamente, textos escritos- se desarrollan en la medida en que realmente se necesitan. Dificilmente podrá desarrollarse un programa con materiales artificial y artificiosamente producidos (y necesariamente desde fuera de la comunidad). Es importante recalcar aquí que el *mapudungu*, de baja estandarización, hace hoy por hoy casi imposible la tarea de producir textos escritos de validez razonablemente garantizada. De ahí el enorme interés de los experimentos -explícitamente presentados como tales- que se llevan a cabo por ejemplo, en la Universidad Católica, Sede Temuco, y en el Instituto Lingüístico de Verano (ver más adelante) para que los mapuche hablantes produzcan textos que eventualmente podrían generar formas de ejemplaridad y señalar líneas de cultivo para el *mapudungu*.

b) La solución castellanizante (defendida por Salas sistemáticamente desde comienzos de la década del 70 -cf. Salas, 1973) puede aparecer, a pesar de lo dicho hasta aquí, como una imposición arbitraria e indebida a los mapuches. Es así si se considera la escuela tradicional; no lo es si nos atenemos a las proposiciones más serias discutidas por lingüistas interesados en esta forma de planificación.

En primer lugar, la castellanización tiene de a presentarse como un esfuerzo por incorporar al niño mapuche en cuanto mapuche a la sociedad chilena. Concretamente, debe hacer se cargo de la condición bicultural y bilingüe del niño y plantea la enseñanza del casu

tellano como segunda lengua (cf. Sepúlveda, 1979 y 1982; Hernández-Ramos, 1983) y está basada en investigaciones que van desde detección de problemas sico y sociolingüísticos a análisis de tipo contrastivo.

En segundo lugar (Salas, 1983) es una solución culturalmente realista, pues tiene en cuenta el abrumador bilingüismo mapuche y el hecho fundamental de que en la zona afectada conviven niños que son prácticamente monolingües de *mapudungu* y niños monolingües de castellano con niños bilingües en diverso grado y, cosa recientemente detectada, niños hablantes de una especie de lengua criolla (Hernández-Ramos, 1978 y 1983). Sólo en la escuela castellanizante bien diseñada podrían desarrollarse juntos tan diversos tipos de personas. La escuela mapuchizante corre el peligro de tener como efecto secundario un ahondamiento de la separación -segregación en muchos casos- a que la sociedad chilena dominante, sobre todo los sectores más en contacto con ellos, tiende a someter a los mapuches (12). Hay que tener en cuenta, además, que la sociedad mapuche es relativamente laxa y que los límites entre la identidad mapuche y la identidad chilena se dan insertos en un *continuum* (Stuchlik, 1970).

En tercer lugar, la política lingüística que se enfoca a la solución castellanizante tiene como blanco inmediato la manipulación no tanto de la sociedad mapuche sino de un sector de la sociedad chilena dominante, esto es, el sistema escolar, y dentro de éste, los profesores de enseñanza básica del área mapuche. En este sentido se asemeja a la planifi

cación tradicional práctica de los misioneros. Así, los textos escolares de sanción oficial que se están produciendo para los educandos mapuches tienen como propósito típico

*proporcionar a los maestros que trabajan con alumnos mapuches los medios que les ayuden a entender a niños y padres y apoderados de una lengua y cultura diferentes. (Sepúlveda, 1982: 11).*

De aquí emana un cuarto argumento a favor de la solución castellanizante bien entendida: es susceptible, si bien difícil, de llevar a cabo, pues la población afectada está razonablemente bien acotada y es justo pensar que es entrenable y controlable. Además, es una solución cuyo costo se puede calcular y cuyos beneficios son de algún modo más mensurables que los de las otras soluciones (13).

Un último argumento en favor de la solución castellanizante puede parecer especioso, pero no lo es. Un componente esencial en toda planificación es el proceso de toma de decisiones: quien tiene el poder de decisión (y su complemento implementador) tiene control sobre el proceso de estandarización de una lengua. La solución castellanizante, como se ha visto, al afectar a la comunidad mapuche en cuanto inserta en la sociedad chilena, toca básicamente la estructura de la educación formal de los mapuches, y las entidades que a mayor cambio se verían sujetas serían el profesorado -por definición, chileno- y el tipo de castellano que se debería ense

ñar, o sea, la lengua objeto. En otras palabras, el poder de decisión chileno se mantiene en el ámbito chileno, que sólo amplía su capacidad receptiva. Si, por otra parte, se implementa un sistema de educación en *mapudungu*, ello significa una forma de oficialización de facto de esta lengua y significa también que el sistema educacional chileno pasaría a tomar decisiones acerca de la estandarización del *mapudungu* y acerca de los textos mapuches más apropiados para los mapuches. Por decirlo de una vez: los mapuches no sólo permanecen marginados de la toma de decisiones acerca del sistema educacional chileno (bilingüe o castellano) sino que también perderían, por la inexistencia de una 'intelligentsia' mapuche significativa, control de su propia lengua.

De las ventajas mismas de la solución mapuchizante emanan sus problemas. Señalemos sólo el más grave: esta solución puede fácilmente desembocar en una burda no-solución, es decir, en una situación igual o similar a la existente hasta hoy en la Araucanía, con el agravante de que, por obra de la sanción oficial, aparecería como solución responsable y definitiva. Naturalmente, evitarlo dependerá de la seriedad y del poder efectivo de los ejecutores de la planificación. Adelantémonos a recalcar que la labor de los lingüistas no se da en el marco ni del diseño ni de la ejecución de la planificación, sino en el marco de una buena línea de investigaciones y de una adecuada demostración de los problemas.

3.2. Examinemos ahora las formas que ha



asumido la planificación de cultivo idiomático, esto es, la planificación que se centra en la lengua misma y en la manipulación de su desarrollo.

En la época de la planificación informal, el tratamiento de problemas de cultivo se limitaba a esporádicas reflexiones acerca de lo inadecuado que resultaba el *mapudungu* para la expresión de ciertos aspectos de la religión cristiana. Los misioneros, sin embargo, parecen habérselas arreglado para cristianizar pacientemente en mapuche a sus feligreses. Hoy día los problemas de cultivo se ven en otra perspectiva. Desde luego es tan, como hemos visto, íntimamente ligados con la política lingüística mapuchizante, pues el problema final es el desarrollo de las propiedades estructurales de la lengua para adaptarla a las necesidades complejísimas de un sistema formalizado de interacción cultural, especialmente de educación moderna. Sin embargo, las discusiones teóricas y los intentos efectivos de planificación se han centrado en un punto muy concreto: el desarrollo de un sistema de escritura en *mapudungu* y la producción de textos, todo ello en el marco del desarrollo de un alfabetismo generalizado en esta lengua.

Cuando se habla de alfabetismo se suele minimizar el hecho de enormes consecuencias de que la escritura es una institución cultural tanto o más que un instrumento práctico (véase el trabajo pionero de Garvin, 1954, y Mena, 1983). Consecuentemente, la planificación tiende a enfatizar en primera instancia

asuntos técnicos, tales como el diseño de un alfabeto, y dejar en el claroscuro de lo consabido los problemas culturales. Consideremos, entonces, algunos de los problemas generales relativos al desarrollo del alfabetismo y su relación con el caso mapuche.

(a) La cultura mapuche, y no por cosa sabida debe creerse dato irrelevante, es una cultura oral; ha existido y se ha desarrollado al margen de la escritura. En este sentido, un individuo mapuche no necesita saber leer y escribir para funcionar cabalmente como mapuche. La escritura sólo se le presenta como necesidad apremiante -o como entidad agresiva- cuando quiere funcionar en la sociedad chilena. En ese momento se abre ante sí su condición desmedrada de hombre marginal, pues sólo se es analfabeto en un entorno sociocultural de alfabetismo generalizado (14).

(b) De aquí surge el hecho, digno de ser tenido en cuenta por el planificador lingüístico, que la escritura genera (o pone de manifiesto) formas de estratificación social que pueden no ser deseables. En nuestro caso, de dos maneras. Primero, al introducir la escritura desde fuera en la cultura mapuche, se puede crear una forma nueva en esa cultura, de escisión entre mapuches letrados y mapuches analfabetos, situación para la cual los mapuches no se hallan preparados. Es fácil imaginarse lo difícil y costoso de un proceso de alfabetización en el entorno mapuche. Fuera de los problemas solucionables por lingüistas y planificadores lingüísticos (diseño de alfabetos, preparación de textos y de alfabetizadores), está el problema de la difusión masiva de esta forma de cultura:

si ya es difícil en castellano, como no lo sería en *mapudungu*. Segundo, la introducción de escritura pondría al *mapudungu* en abierta competencia con el castellano, pues aparentemente ambas lenguas serían adecuadas en todos los dominios. Naturalmente, la falta de estandarización del *mapudungu* se vería magnificada, con la concomitante intensificación del estatus desigual de ambas lenguas. De algún modo, la existencia de lenguas muy estandarizadas, y por ende escritas, tiende a frenar el proceso de estandarización de otras lenguas de su entorno geográfico o social. Aquí la labor del planificador debe consistir más bien en diseñar estrategias viables para que las lenguas de menor poder puedan subsistir de manera culturalmente sana. Esto no es, ni mucho menos, una invitación a alfabetizar a los mapuches en castellano a fardo cerrado. Naturalmente, como se ha dicho antes, se debe tener en cuenta no sólo el hecho de que el castellano es, en gran medida una segunda lengua para los mapuches, sino que se trata de una comunidad a cuya tradición le es ajena la escritura. No es el caso de repetir con la escritura la experiencia de la casa Corvi, que significó una irrupción disfuncional en la vida mapuche (ver el trabajo de Bunster, 1970, y Stuchlik, 1970).

(c) La planificación debe tener claro que la función central de la escritura no es tanto preservar enunciados sino fomentar un proceso de distanciamiento entre emisor, texto y receptor: al convertirse el texto en objeto independiente tiende a intelectualizarse y, por ende, cambia la perspectiva en que emisor y receptor conciben el proceso de comunicación. Esto no sucede en un año ni en

una generación. Es un proceso lento (15).

El desarrollo del alfabetismo es uno de los fenómenos culturales más complejos. En primer lugar, para el individuo representa una adecuación especializada de la visión. Como han observado Hernández y Ramos (1979: 125) en situación de campo con mapuches, la capacidad misma de identificar elementos en una superficie pintada es cultural y por ello debe ser aprendida y practicada. En el caso de escrituras no pictográficas ni ideográficas esto es más importante aún. La cultura oral, en suma, es una cultura estructuralmente distinta. Genera sus propias instituciones, su propio sistema de actitudes y no es cosa fácil superponer a ella una forma de vida letrada (veáse Gallardo, 1978, esp: 105 y ss.).

(d) Naturalmente, vuelve a presentarse aquí el problema de la inexistencia de materiales escritos en mapuche. Sintomáticamente, lo que hay ha sido compilado y hasta producido por miembros de culturas letradas (ver, sin embargo, más adelante): es obvio que la forma mapuche de compilación cultural ha sido la tradición oral y que la carencia de textos escritos es cosa, nuevamente, de funcionalidad cultural y no de pobreza cultural.

Ahora bien, ¿cómo podría abordarse entonces el problema del alfabetismo en la Araucanía? Sería de un simplismo sospechoso ofrecer soluciones mágicas. Contentémonos con algunas reflexiones.

El problema del alfabetismo en la Araucanía es general. Afecta masivamente a los ha

blantes hispanohablantes rurales, que sí pueden y deben considerarse analfabetos, aunque de alguna manera vivan, como los mapuches, una cultura predominantemente oral dentro de la cual los mapuches son un caso especial. Es razonable pensar que una campaña de alfabetización en castellano -siempre sensible a las condiciones de las comunidades implicadas- puede enfocarse en esa dirección: primero crear las bases de una cultura letrada con grado inicial de intelectualización, luego iniciar el proceso de alfabetización propiamente tal, procurando que cada etapa se vea afianzada con materiales adecuados (16).

3.3. Hemos dicho que parte considerable de los esfuerzos de los lingüistas interesados en problemas de planificación se han centrado en el desarrollo de un sistema de escritura para el mapuche. Esto se ha hecho dentro de una concepción predominantemente técnica occidental del asunto: no se ha dudado en usar el alfabeto latino y sus convenciones, tanto tradicionales como aquellas desarrolladas por la lingüística. De todos modos, aquí también la investigación lingüística ha dado sus resultados más sólidos. Las investigaciones en la fonología del *mapudungu* y subsecuentemente en otros aspectos de su estructura, han permitido plantearse el desarrollo de una ortografía sobre bases sólidas. Es notable el esfuerzo de muchos lingüistas para aunar fuerzas y producir trabajos de una validez que vaya más allá de ocasionales convicciones teóricas o de procedimiento. Citemos como ejemplo la proposición de un sistema unificado de transcripción fonética (Croese, Salas, Sepúlveda, 1978), que

ha servido como base para posteriores diseños de sistemas ortográficos. Tales diseños son sin duda bien pensados. Sólo sería de desear que tuvieran más en cuenta aún el carácter cultural de la ortografía. Por ejemplo, se plantea adecuadamente el hecho de que una ortografía incluye problemas como estructura de la palabra, uso de signos de puntuación, letras mayúsculas e incluso consideraciones estilísticas. Pero se detecta una tendencia a construir sistemas cerrados y perfectamente acotados. Quizás sea útil recordar que en todas las ortografías tradicionales hay puntos no resueltos, redundancias, contradicciones incluso, que no resultan molestos a los miembros de la comunidad, pues normalmente son el reflejo de puntos no resueltos en la estructura de la lengua... Esto es también importante cuando se piensa en la complejidad dialectal (Croese, 1980) que normalmente subyace a todo sistema de escritura. Comprometer el sistema con un solo dialecto, o hacerlo excesivamente fonológico, puede ser disfuncional. Es importante además señalar que la ortografía mapuche será una ortografía de bilingües en un cien por ciento: todo mapuche letrado en mapuche lo será en castellano (y no vice-versa). Ello significa que no se puede evitar que prácticas ortográficas castellanas tradicionales vayan a permear los hábitos ortográficos que se vayan desarrollando en *mapudungu*.

El desarrollo de un sistema ortográfico, como hemos dicho, no puede ocurrir en un vacío cultural. Necesariamente se liga a la existencia de textos autóctonos. Lo corriente es que en las primeras etapas del proceso tales textos se produzcan en función de otra

lengua de mayor envergadura cultural. En el caso del *mapudungu*, como también hemos visto, los textos han sido recogidos, seleccionados, organizados y difundidos por miembros de otras comunidades. Sin embargo, recientemente ha habido una forma de trabajo -sin duda planificación lingüística al más alto nivel- de originalidad y validez tan notables, que merece nuestra atención: me refiero al libro *Papeltuaiñ Mapudungu meo* (editado en 1981 por la Universidad Católica de Chile, Sede Temuco). Se trata de una colección de textos en *mapudungu* escritos por mapuches, o sea, no son textos orales mapuches recogidos por un investigador no mapuche y transcritos y publicados. Estos textos pueden ser sentidos como propios por los mapuches capaces de leerlos, porque lo interesante es que el público al cual se dirigen estos textos es mapuche, pero no la comunidad abstracta (de ser así sería un esfuerzo perdido más o un acto simbólico o, peor aun, demagógico) : es un público mapuche letrado, alfabetizado previamente en castellano. Se postula que este sector de la comunidad mapuche puede eventualmente servir de vanguardia en un proceso de cultivo lingüístico más avanzado. Con ello, esta obra de planificación tiene en cuenta la realidad del contacto cultural en que vive la sociedad mapuche. Al mismo tiempo, los gestores de *Papeltuaiñ Mapudungu meo* son conscientes del bajo grado de estandarización del *mapudungu*, que se manifiesta, entre otras cosas, en la ausencia de una clara función de marco de referencia, o sea, de un tipo más o menos generalmente aceptado de ejemplaridad para el cultivo más formal de la lengua. La existencia misma de los textos

del libro se presenta, entonces, como un principio de producto ejemplar que puede servir de centro en el incremento de una nueva conciencia de la norma. Tal es el grado de responsabilidad explícita de estos escritores mapuches, en cuanto a ser una vanguardia en el proceso de estandarización de su lengua, que optaron por producir un tipo de discurso de formalidad deliberada, apto para conquistar la condición de ejemplar y público.

La importancia de *Papeltauaiñ Mapudungu meo* es enorme, pues señala el único camino por el cual el mapudungu puede incorporar de modo funcional la escritura y avanzar hacia otras formas de estandarización: en un entorno de contacto cultural asumido y en una órbita restringida a los dominios en que la lengua ha sido previamente desarrollada. Hoy por hoy es un intento que ha tocado a un pequeño grupo, pero este intento puede tener la trascendencia de señalar una posible reformulación del problema de la planificación del alfabetismo en sociedades orales. Naturalmente, hay un largo camino por andar, y la consecución de las metas será cosa de los interesados mismos (17).

4. Examinemos ahora el problema de la planificación como intervención en el proceso de estandarización lingüística desde el punto de vista de los aspectos de este proceso que se pueden realísticamente desarrollar y de los tipos de investigación básica que pueden informar y controlar la investigación.

Hemos dicho que los mapuches viven, irremediablemente, en el entorno de la sociedad



chilena, mayoritaria y absorbente. Este contacto ha marcado de modo indeleble la estructura global de esta sociedad, que ha sabido, eso sí, asumirlo de modo selectivo (Bunster, 1970) e incorporarlo a su identidad como grupo. En todo caso, para el planificador social el conocimiento sólido de la estructura y dinámica de este contacto es un dato primario. Una mala interpretación, o incluso una observación no debidamente controlada, puede llevar a conclusiones que en la práctica podrían resultar nefastas. Un ejemplo dramático lo ofrece Stuchlik (1974) al comentar las observaciones objetivas de M. Titiev en la década del 40, en el sentido de que las mujeres jóvenes mapuches se vestían como chilenas, adoptaban formas de vida chilenas y, sobre todo, tendían a comunicarse en castellano, mientras que las mujeres más viejas vestían como mapuches, llevaban formas de vida mapuches y se comunicaban básicamente en *mapudungu*, todo lo cual hizo pensar a Titiev que estaba en presencia de una cultura en transición, camino a su total aculturación. Sin embargo, 25 años más tarde y en la misma zona, Stuchlik vuelve a observar el mismo patrón: las muchachas, achilenadas y las mujeres más viejas, cabalmente mapuches. Resulta obvio que estas mujeres mapuches eran las jóvenes achilenadas de una generación atrás, lo cual lleva a pensar que el proceso observado por Titiev no era tanto la transición de una forma de cultura a otra, sino un proceso cíclico de estrategia de adaptación al contacto cultural.

Desde el punto de vista lingüístico, el contacto castellano-*mapudungu* participa de

algunas de las características de la situación de diglosia: bilingüismo desequilibrado entre una lengua estandarizada y una lengua no estandarizada, diferencia de prestigio, aunque parejo arraigo. Según se desprende de las descripciones -lamentablemente escasas- de esta situación, el problema es serio y afecta negativamente a la comunidad mapuche hablante. El primer problema que enfrenta la planificación es, pues, un problema de investigación sociolingüística: determinar la naturaleza del sistema de actitudes tanto de la comunidad mapuche como de la comunidad chilena. En esta última parece residir, como ya se ha insinuado, la mayor necesidad de planificación. Se ha hecho ver (Salas, 1970, entre otros) que los chilenos conocen a los mapuches hablando castellano, y hablándolo mal, y que en cambio los mapuches conocen a los chilenos hablando fluidamente castellano, de donde emana una serie de prejuicios, de estereotipos (18). Es entonces, repitámoslo, importante que se haga una labor -paciente y compleja- de educación de la sociedad chilena en cuanto a un conocimiento serio y respetuoso de la cultura y lengua de los mapuches. Es más importante que se desarrollen programas de historia, de etnografía, de lingüística, de lengua mapuche en las universidades que entre los propios mapuches, que ya se conocen y se tienen en debida estima a sí mismos. Sólo entonces, como hemos visto, se podrá pensar en un desarrollo lingüístico del mapudungu. Se abre aquí un campo riquísimo a la investigación, y además un trabajo cuyos frutos podrían verse a mediano plazo.

En cuanto a la planificación del cultivo

lingüístico, los trabajos disponibles hacen ver que es necesario investigar más en dos áreas: la realidad dialectal del mapuche (ver Croese, 1980, ya citado) y las áreas en que efectivamente tiene vigencia la lengua: quiénes efectivamente hablan *mapudungu*, sobre qué les interesa hablar, etc. (cf. Croese, 1983; Hernández-Ramos, 1983). De este modo, la planificación contaría con datos confiables para pensar en proponer alguna forma de discurso como ejemplar para el desarrollo, aunque sea restringido, de un tipo de estandarización (ver lo dicho arriba sobre *Papeñ tuaiñ Mapudungu meo*). Con relación a esto último, sería deseable que se investigara aún más en una línea que recién comienza (o, si pensamos en Fray Félix de Augusta, recién se retoma): el estudio y difusión de la literatura tradicional mapuche (19). Sin esto, insistamos, los programas de alfabetización que se emprendan difícilmente serán exitosos.

5. Conclusión La primera tarea que se impone en una planificación social con relación a la cultura mapuche tiene que ver con la sociedad chilena dominante, y consiste en hacer a esta sociedad receptiva y viable para la sociedad mapuche. Ello implica identificar y motivar las estructuras de poder involucradas y educar positivamente en el respeto a los chilenos no mapuches. Aquí el lingüista halla un sentido nuevo a su labor. En cuanto al cultivo del *mapudungu*, no nos corresponde a nosotros decidir. Como ha señalado Salas (1973: 12),

*esta no es una finalidad que se deba proponer la sociedad global. La conservación*

*ción y la vitalización de la lengua y la cultura mapuches es cuestión sobre la cual solamente los mapuches tienen derecho a pronunciarse.*

Al planificador sólo le compete tratar de no frenar el cultivo del mapudungu y, si puede y se le solicita, ayudar con sus conocimientos en tal empresa.

Digamos, por último, que la planificación es un proceso manipulador de personas y por ello delicado. Un principio ético fundamental que habría que tener en cuenta es este: cualquiera que sea el diagnóstico que se haga de una situación, hay que tratar de que las soluciones que se propongan no causen daños irreversibles a las personas sólo por sacar verdaderas nuestras particulares convicciones.

## NOTAS

1

Los aspectos teóricos más 'lingüísticos' de la noción de planificación lingüística que subyace (y que no se expone) a este trabajo tienen sus antecedentes en la tradición funcionalista de la Escuela de Praga, sobre todo en su continuación moderna en los trabajos de Garvin (esp. 1973) y Neustupný (1974 y 1978).

2

En Gallardo (1983) presento un panorama muy general de lo que es la planificación lingüística: su naturaleza, sus antecedentes, sus ámbitos de acción, su desarrollo y sus

perspectivas en Chile. A ese trabajo se remiten las afirmaciones que sobre el particular se van haciendo en estas páginas.

3

El proceso de estandarización se describe en Gallardo (1978). Un idioma estandarizado es un idioma altamente codificado y cultivado que genera una dimensión de ejemplaridad y que se caracteriza por una red estructurada de propiedades y funciones asociadas con un sistema de actitudes de los hablantes. Un idioma propiamente estandarizado sirve todas las necesidades comunicativas de los hablantes, centra a la comunidad hablante como entidad social, permite las transacciones internas más complejas y el intercambio externo (con otras comunidades de otras lenguas) sin mayor menoscabo. El proceso de estandarización se da como un continuum, de modo que todos los idiomas presentan algún grado de estandarización.

4

Hay que tener en cuenta, entre otras cosas, que el idioma castellano mismo estaba recién consolidando su propio proceso de estandarización y apenas había desarrollado una erudición lingüística nativa: para la época de la fundación de Santiago, hacía sólo unos 50 años que Nebrija había escrito la primera gramática de la lengua (1492) y faltaban otros 50 para que apareciera el primer diccionario monolingüe, el *Thesoro* (1611) de Covarrubias. Ello significa que muchos de los problemas culturales y lingüísticos implicados tanto en escribir gramáticas y diccionarios como en diseñar campañas de enseñanza, y todo ello con lenguas desconocidas o mal conocidas, tuvieron que solucionarse primero

y sobre la marcha de la propia lengua de los conquistadores.

5

Cabe hacer notar que el nombre de la lengua, hasta el siglo XIX, es predominantemente 'castellana' y no 'española', si bien es cierto que ya con Nebrija se la concibe como la lengua nacional de España.

6

Considérese la siguiente declaración de Nebrija, en el prólogo a su *Gramática de la lengua castellana*:

*después que Vuestra Alteza metiesse debajo de su iugo muchos pueblos barbaros e naciones de peregrinas lenguas, e con el vencimiento aquellos ternian necesidad de recibir las leyes que el vencedor pone al vencido e con ellas nuestra lengua, entonces por esta mi Arte podrian venir en el conocimiento della, como agora nos otros deprendemos el arte de la gramática latina para deprender el latín. E cierto así es que no solamente los enemigos de nuestro fe que tienen la necesidad de saber el lenguaje castellano, mas los viscaínos, navarros, franceses, italianos e todos los otros que tienen algun trato e conversación en España e necesidad de nuestra lengua, si no vienen desde niños a la deprender por uso, podranla mas sin saber por esta mi obra.*

7

Afortunadamente, la situación de contacto entre los chilenos y mapuches se ha empezado a estudiar con seriedad en los últimos años. Para los

aspectos más lingüísticos. sobre todo las formas del bilingüismo, véase Croese (1983), y Sepúlveda (1979 y 1982).

8

Para las nociones 'idioma nacional' e 'idioma oficial' véase Garvin, 1983.

9

Dejemos establecido que la escuela chilena tradicional castellanizante dista de ser un ejemplo de esta solución planificada (cf. Hernández-Ramos, 1979), pues ha consistido simplemente en empujar al niño mapuche a un sistema que no sólo no ha tenido en cuenta su peculiar situación cultural y lingüística sino que, en la práctica, la rechazaba. Para una solución castellanizante planificada (aunque, claro está, discutible en más de un punto) del problema educacional de niños amerindios, véase el tratamiento que Pozzi-Escot (1972) hace del caso de los niños quechua-hablantes de la sierra peruana, así como una versión del mismo problema, más reciente, en Cerrón (1981).

10

Una muy probable consecuencia de la utilización por decreto del *mapudungu* como lengua vehículo de la enseñanza -como si el *mapudungu* fuera un idioma estándar más- sería la exacerbación de la diferencia en la función del prestigio de cada lengua, con la consiguiente carga negativa para el *mapudungu*. De hecho, el prestigio de una lengua sólo se plantea como problemático en situaciones de contacto desequilibrado (véase, por ejemplo, el trabajo de Eersel (1971) sobre la situación en Surinam).

11

Un caso dramático es la situación de la cual infor

man los trabajos de Cojtí Macario y Chacach Cutzal (1973) y Maldonado Andrés y Ordóñez Domingo (1974) con relación a ciertas zonas de Guatemala: a pesar de las buenas intenciones de planificadores -y de los mismos autores- queda claro que la ausencia de materiales escritos de real arraigo y validez en lenguas mayas -a pesar de la enorme tradición cultural (y de la antigua existencia de una forma de escritura) en estas lenguas- hace más deseable, por práctica, para los propios hablantes de ellas la alfabetización en castellano, aunque sea una segunda lengua.

12

Hay que considerar también que un rasgo muy frecuente en situaciones lingüísticas de baja estandarización es el desarrollo desigual de alguna propiedad, función o actitud, lo cual es negativo y tiende a frenar el proceso como totalidad. En el caso de la separación, se crean las condiciones para una hipertrofia de la función separadora, con el consiguiente desarrollo de una lealtad conflictiva.

13

Es un hecho que el problema del cálculo del costo/beneficio de una planificación lingüística es arduo y no del todo resuelto, pues implica variables que van más allá de una disciplina (y aun de una interdisciplina) y, en todo caso, más allá del alcance y de las intenciones del presente trabajo. Una aproximación que puede interesar es la de Thornburn (1971).

14

No es posible concordar con la definición propuesta por Sandvig (1983: 46), que considera el alfabetismo en su dimensión meramen



te mecánica:

*Sabe leer y escribir aquella persona que, en un idioma que habla, puede leer y comprender todo lo que comprendería si le fuera dicho en lenguaje oral; y que puede escribir, de modo legible para otros, cualquier cosa de las que puede decir.*

15

Piénsese en lo que ha sucedido en castellano con el desarrollo de la escritura: desde las glosas (s.X), pasando por los primeros textos propiamente tales (s.XII), habrá que esperar hasta el siglo XV para poder decir que estamos en presencia de una lengua escrita, aunque incluso a principios del siglo XVIII todavía el sistema ortográfico era inseguro y el alfabetismo, por cierto, minoritario.

16

Ver Mena (1983) para un planteamiento interesante de problemas y sugerencias de procedimiento en una campaña de alfabetización vista desde el punto de vista lingüístico.

17

Ya redactado este trabajo, recibo de Timothy Sandvig, del Instituto Lingüístico de Verano, el librito *Felei taiñ Mapudunguel*, idéntico en espíritu a *Papeltuaiñ Mapudungu meo*: son textos mapuches producidos por mapuches cultos como textos escritos. Ello significa que, al menos en una elite consciente de su cultura y de su lengua, hay entusiasmo por cultivar el *mapudungu* en una dimensión intelectualizada. Sólo el tiempo dirá si estos trabajos tan valiosos dejan de ser experimentos y se convierten en manifestación in

tegrada de un *mapudungu* escrito. Dejemos aquí una nota de optimismo: como el procedimiento para comenzar a escribir la lengua parece el adecuado, es muy posible que el ejemplo prenda y haya pronto una generación de mapuches que tengan materiales que leer en su lengua y puedan y quieran hacerlo y, eventualmente, sumarse al esfuerzo creador de producir nuevos textos.

18

Los estereotipos chilenos con relación a los mapuches a lo largo de la historia han sido bien descritos por Stuchlik (1974). Un ejemplo lingüístico de cómo actúan los estereotipos entre los profesores chilenos que trabajan con niños mapuches lo ofrecen Hernández y Ramos (1979): uno de estos profesores insistía en atribuir el carácter de disléxicos a sus alumnos mapuches que no acertaban a producir un castellano estándar.

19

Las dimensiones reales de la importancia de la literatura nativa han sido puestas de manifiesto en los últimos años con fundamentación teórica. Véase, por ejemplo, el trabajo de Sandvig (1983). Los trabajos de Salas (por ejemplo), en esta misma 'semana indigenista' y de Carrasco (1981) señalan un posible renacer del trabajo de recolección metódica, análisis lingüístico, literario y etnográfico, y difusión de materiales. De especial interés es el formato de representación de textos tradicionales (especialmente relatos) mapuches que ha diseñado Adalberto Salas (comunicación personal) en la Universidad de Concepción, que incluye transcripción fonética, traducción morfema a morfema y versión en castellano derecho, junto a notas

gramaticales y etnográficas y, por cierto, léxico.

REFERENCIAS

- Augusta, Fray Félix de  
1903. *Gramática Araucana*. Valdivia. Imprenta Central, J. Lambert.  
1910. *Lecturas Araucanas*. Valdivia. Imrenta de la Prefectura Apostólica.
- Bunster, Ximena  
1970. Algunas consideraciones en torno a la dependencia cultural y al cambio entre los mapuches, en *Segunda Semana Indigenista*. Temuco. Escuelas Universitarias de la Frontera: 11-27.
- Carrasco, Iván  
1981. En torno a la producción verbal artística de los mapuches. *Estudios Filológicos* N° 16: 79-95.
- Cerrón-Palomino, Rodolfo  
1981. Aprender castellano en un contexto plurilingüe. *Lexis*. Pontificia Universidad Católica del Perú. Vol. V, N° 1, 39-51.
- Cojtí Macario, Narciso, y Martín Chacach Cutzal  
1973. La aplicación de la lingüística en el desarrollo de una comunidad. Congreso Anual de la American Anthropological Association, Nueva Orleans, Nov. 1983.
- Croese, Robert A.  
1980. Estudio dialectológico del mapuche. *Estudios Filológicos*. N° 15: 7-38.  
1983. Algunos resultados de un trabajo de campo so

bre las actitudes de los mapuches frente a su lengua materna. *R.L.A.* N° 21: 23-34.

Croese, Robert; Adalberto Salas y Gastón Sepúlveda  
1978. Proposición de un sistema unificado de transcripción fonémica para el mapudungu. *R.L.A.* N°16: 151-159.

Gallardo, Andrés  
1978. Hacia una teoría del idioma estándar. *R.L.A.* N° 16: 85-119.  
1983. Fundamentos para una planificación lingüística. En *Fundamentos lingüísticos para una política idiomática en la comunidad hispanohablante*. Seminario Internacional celebrado en conmemoración de don Andrés Bello. Santiago. 16 al 20 de noviembre de 1981. Santiago. Ediciones de la Universidad de Chile. 107-115.

Garvin, Paul  
1954. Literacy as a problem in language and culture. *Georgetown University series on language and linguistics*. N° 7: 117-129.  
Some comments on language planning. En J. Rubin & Roger Shuy, eds. *Language planning: current issues and research*. Washington, D.C. : Georgetown University Press: 24-33.

Hernández, Arturo y Nelly Ramos  
1978. Rasgos del castellano hablado por escolares rurales mapuches. Estudio de un caso. *R.L.A.* N° 16: 141-150.  
1979. Estado actual de la enseñanza del castellano a escolares mapuches del área rural. Un problema de bilingüismo y lenguas en contacto. *Estudios Filológicos*. N°14 : 113-126.  
1983. Situación sociolingüística de una familia mapuche. Proyecciones para abordar el problema de

la enseñanza del castellano. *R.L.A.* N° 21: 35-44.

Maldonado Andrés, Juan, y Juan Ordóñez Domingo

1974. Prácticas y experiencias obtenidas en programas de alfabetización en una comunidad indígena del área Mam. Ponencia presentada en el congreso anual de la Asociación Americana de Antropología, México, D.F. Nov. 1974.

Mena, Mónica

1983. Algunos aportes de la lingüística al proceso de alfabetización. *R.L.A.* N° 21: 51-58.

Neustupný, J.V.

1974. Basic types of treatment of language problems. en J. Fishman, ed. *Advances in language planning*. La Haya: Mouton: 37-48.

1978. *Post-structural approaches to language*. Tokio: University of Tokio Press.

Pozzi-Escot, Inés

1972. *Plan para la castellanización de los niños quechua hablantes en el Perú*. Lima, Universidad Nacional Mayor de San Marcos: Centro de Investigaciones de Lingüística Aplicada.

Salas., Adalberto

1970. Notas sobre el verbo en el mapuche de Chile. *Segunda Semana Indigenista*. Temuco: Escuelas Universitarias de la Frontera: 59-95.

1973. La enseñanza del español como segunda lengua a las sociedades indígenas chilenas, leído en el Primer encuentro andino sobre tecnología de la comunicación lingüística, Viña del Mar, agosto de 1973.

1980. La lingüística mapuche en Chile. *R.L.A.* N° 18: 23-57.

1983. ¿Alfabetizar y enseñar en mapudungu? ¿Alfabetizar y enseñar en castellano? Alternativas para la escuela rural en la Araucanía chilena. R.L.A. N° 21: 59-64.

Sandvig, Timothy

1983. La importancia de la literatura nativa para la alfabetización en una lengua vernacular. R.L.A. N° 21: 45-50.

Sepúlveda, Gastón

1979. Consideraciones lingüísticas a un plan de enseñanza básica para los mapuches de Chile. *Cuadernos de Filología*. Universidad de Chile. Antofagasta. N° 11: 5-31.

1982. *Castellano para mapuche-hablantes*. Universidad Austral de Chile/Ministerio de Educación, Programa de Educación Rural Mapuche.

Stuchlik, Milan

1970. Niveles de organización social de los mapuches. *Segunda Semana Indigenista*. Temuco: Escuelas Universitarias de la Frontera: 97-115.

1974. *Rasgos de la sociedad mapuche contemporánea*. Santiago. Universidad Católica de Chile.

Thorburn, Thomas

1971. Cost-benefit analysis in language planning. En Joan Rubin y Björn Jernudd, eds. *Can language be planned?* Honolulu: The University Press of Hawaii: 253-262.

UNESCO

1970 (1951). Report of the UNESCO meeting of specialist, 1951, en Joshua Fishman, ed. *Readings in the sociology of language*. La Haya: Mouton: 688-716.