

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

Dra. Teresa Durán P.

Prof. Elisa Loncón A.

Lic. Nelly Ramos P.

P. Universidad Católica de Chile

Sede Regional Temuco

El problema

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

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

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

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

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

Antecedentes

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Metodología

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

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

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

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

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

Resultados

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

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

1. Antecedentes socioeducativos y culturales

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

¹.- Los datos de la muestra total se trabajarán en un futuro próximo.

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

2. Conocimiento sobre la lengua y su escritura

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. Actitudes hacia la escritura y su aprendizaje

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4. Actitudes hacia la lengua

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

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

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

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

5. A modo de interpretación

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Bibliografía

1.- Durán, Teresa y Nelly Ramos :
1988

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