



Universidad de Chile
Facultad de Filosofía y Humanidades
Departamento de Lingüística

**“Ideologías lingüísticas de docentes y alumnos participantes
del Programa de Educación Intercultural Bilingüe:
Un estudio de caso”.**

Informe Final para optar al grado de Licenciado de Lengua y Literatura
Hispánica con Mención en Lingüística.

Autoras:
Javiera Quiroga Curín
Paula San Martín Romero

Profesores guía:
Dr. Cristián Lagos
Mg. Marco Espinoza
Mg. Darío Rojas.

Santiago, Chile. 2014

“Un pueblo sin lengua, es un pueblo muerto”

Elba Huinca.

Dedicatoria.

A mis padres, a mi abuelo Manuel y a mi abuela Ángela.

A mi hermana Tamara.

Javiera Q.

A las tres mujeres de mi vida: Mi abuela Rosa, mi madre Eugenia, y mi hermana Valentina.

Paula SM.

Agradecimientos.

A mis padres: Adela y Javier, por su esfuerzo permanente, por los años, mañanas y noches de trabajo, por alentarme y por creerme en mí. A mi madre por aterrizarme, por sus consejos y comprensión e insistencia en lo que cree que es correcto y por recordarme que el azúcar me hace mal. A mi padre por sus años de lucha y valentía, por ir a buscarme sin importar la hora ni la distancia, por haberme mostrado tantos libros y videos cuando era chica, por todas las historias de su juventud.

A mi hermana, Tamara, por ser la mejor la hermana del mundo, por las caminatas, conversaciones y chistes que solo la dos entendemos, por compartir su tiempo y pensamientos conmigo, por escucharme en su pieza aún cuando tenía prueba el otro día, por acompañarme a esos panoramas que nadie me quiere acompañar, por escuchar y leer mis recomendaciones y por las tuyas.

A mis tías Nancy, Laura y Edith por sus mensajes, por su orgullo, por sus reuniones con abundante comida y conversación. A la Jessica, por su cariño invaluable, por las tardes y noches antes de Navidad que nos cuidó y entretuvo a mí y a mi hermana..

A mis amigas del liceo: Amanda, Millaray, Ximena, Catalina y Daniela, por ser mis maestras en muchas cosas, por ayudarme a relajarme, por las risas, los juegos de Monopoly, por animarme a probar nuevas cosas. A Javiera, Cindy y Melissa por la urgencia por compartir nuestras cosas, por los desahogos, por contenerme, por las comidas y risas, la paciencia y la comprensión. A la Bárbara, por las noches de cine, por ser la mejor anfitriona, por su buena onda, por los atrasos coordinados, a Rayen, por sus breves pero felices visitas, por mantener el contacto pese a la distancia, por los conciertos. A todas ellas gracias por su compañía y apoyo.

A todos los amigos que conocí en la U: al Eduardo, por sus innovaciones léxicas, por imprimirme los trabajos que no alcancé a terminar a tiempo, por su alojamiento, por todos los momentos que hicimos la hora juntos y por los atrasos que aguantó, por el tiempo, cervezas y aficiones que compartimos juntos, por el apoyo y el cariño; a la Andrea, por las películas que vimos y las que quedan pendientes, por la empatía y atención, por sus invitaciones de la nada, por ayudarme a ver las cosas menos rígidamente; a la Priscila, por los abrazos y mensajes sin juicios de por medio, por ser una de mis Sagitario favoritas y ser una gran compañera de carretes y conciertos; a Diego, por dar los mejores abrazos de saludo, por su honestidad y mordacidad, por los momentos de humor; a Francisco, por haber lanzado las mejores canciones entre los jóvenes chilenos

actuales, por su sinceridad y por enseñarme indirectamente lo bacán que es la pedagogía; a Jotacé, por los momentos que estuvo y las conversaciones en el paradero, a Felipe, por compartir gustos musicales, por las canciones de los tunantes (a los que también agradezco casi por los mismos motivos) y las conversaciones y discusiones; A Valeria por sus ganas y comprensión, por motivarme, por su optimismo y las conversaciones y juntas breves de primavera, verano. A la Paulina, por los panoramas, por su candidez y autenticidad, por los mensajes y sus buenas vibras. A Luis, por las marchas y por encuentros esporádicos, por invitarme directa e indirectamente a participar y comprometerme, por cada una de sus luchas que compartimos; a Don Héctor, por enseñarme sobre la lengua y cultura mapuche, por las conversaciones y su ánimo en que conociera y aprendiera sobre nuestro pueblo y por su lucha por la persistencia de la lengua mapuche, chaltu may.

Al Preuniversitario Popular Víctor Jara, por la experiencia de estos años, por la gente que conocí y los proyectos que armamos y estamos armando, por las convivencias, por demostrarme que las clases no son contenidos, sino sobre todo actitudes y formas de estar en el mundo.

A Cristián Lagos, por la confianza, paciencia y empatía silenciosa, por los plazos extras que me dio y las nuevas tareas que me ayudó e invitó a enfrentarme.

A todos los concursos que me dieron entradas para el cine y conciertos y les prometí agradecerles en mi tesis, gracias, hicieron mi año más feliz.

Javiera Quiroga Curín.

A mis abuelos Sergio y Rosa por inculcar en mí todo el amor y humildad que puede desear y necesitar una persona en su niñez. En especial a mi Lela por su trabajo incondicional hacia la vida misma. A mi madre Eugenia por siempre valorar mis capacidades, por apoyarme sin dudarle e impulsarme cada día a ser una persona responsable y orgullosa de mí misma, por creer y pensar siempre lo mejor de mí y por darme una vida maravillosa en la que la lealtad, el respeto y la comprensión han logrado ser los ejes del hogar que hoy amo y al que me encanta llegar cada día. A mi hermanita Valentina por la implícita y especial complicidad que únicamente ambas comprendemos, las conversaciones sobre música y relaciones humanas, que a través de sus

palabras me trasladaron nuevamente a una época en que los ideales y anhelos hacia la vida parecen una consigna inexorable.

A mi amigo incondicional César, por compartir conmigo lo bueno y lo amargo de este largo proceso académico que sin duda fue el más duro, pero por lo mismo, uno de los que he más he crecido en mi vida. Por las risas, las conversaciones profundas y las no tanto, por las noches de estudio infinitas y sobre todo, por la pervivencia que espero tengamos de nuestra hermosa y sincera amistad.

A mi amor, Diego, por ser un pilar indispensable en todo lo que significó terminar este periodo, por los consejos, el compañerismo, la calma necesaria, la protección y especialmente, por el amor que agradezco día a día se perpetúe por siempre en mi vida.

Paula San Martín Romero.

Agradecemos de manera conjunta y afectuosa a:

La Sra. Elba Huinca, por su sabiduría, aguante, por la lucha y compromiso que mantiene con el pueblo mapuche, por su vitalidad, y por permitirnos conocer su experiencia y sus clases y parte de su vida.

A la Sra. Nathaly Parra por la buena onda, el cariño y el recibimiento que nos hizo.

A toda la comunidad del colegio Mustafa Kemal Atatürk, especialmente a los niños del 1ºA, por las entrevistas, la simpatía y la cercanía que tuvieron con nosotras, por permitirnos compartir con ellos y conocer cómo son sus clases y su vida día a día. Porque nos recibieron con ánimos, sin condiciones y con una sonrisa en el rostro.

A nuestros profesores:

Cristián Lagos, por la paciencia, por sus recomendaciones y su intento de abrir la lingüística a un enfoque social y cultural.

A Marco Espinozapor la empatía, la dedicación y el apañe que tuvo para con nosotras en este proceso.

A Darío Rojas por sus ocurrencias, aportes y sus lúcidas sugerencias a este trabajo.

ÍNDICE	Pág.
1. Introducción.....	10
1.1. Presentación del problema de investigación.....	10
1.2. Presentación del estudio.....	15
1.2.1. Preguntas de investigación.....	15
1.2.2. Objetivos.....	15
2. Metodología.....	17
2.1 Sujetos.....	17
2.2 Corpus.....	19
2.3 Técnicas de recolección.....	19
2.3.1. Observación Participante.....	19
2.3.2. Entrevistas.....	20
2.3.3. Análisis de material audiovisual.....	23
2.4 Matriz de análisis.....	24
3. Marco teórico.....	26
3.1 Ideologías lingüísticas.....	26
3.2 Actitudes lingüísticas.....	28
3.3 Rol de las ideologías y actitudes lingüísticas de la enseñanza de lenguas	31
3.4 Situación lingüística del mapudungun.....	32
3.5 Educación Intercultural en Chile.....	37
3.6 Estado y problemáticas del PEIB.....	41
3.6.1. Docentes.....	41
3.6.2. Alumnos.....	43
4. Presentación de resultados.....	45
4.1 Docentes.....	45
4.1.1. Actitudes Lingüísticas en Docentes.....	46
4.1.1.1. Mapudungun como saber divino.....	46
4.1.1.2. Mapudungun como prueba de pertenencia al territorio.....	50
4.1.1.3. La utilidad del mapudungun en la formación del individuo.....	54
4.1.2. Ideologías Lingüísticas en Docentes.....	58
4.2 Estudiantes.....	65
4.2.1 Actitudes lingüísticas hacia las clases.....	66
4.2.1.1. Respeto.....	67
4.2.1.2. Recreación.....	68
4.2.1.3. Desorden.....	70
4.2.2 Actitudes lingüísticas.....	73
4.2.2.1. Mapudungun como algo útil.....	73
4.2.2.2. Mapudungun como algo lejano.....	77
4.2.2.3. Mapudungun como recurso identitario.....	79
4.2.2.4 Lengua como algo viable de aprender.....	80

4.2.2.5 Lengua como algo que produce risa/burla.....	82
4.2.2.6 Lengua como algo respetable.....	83
4.2.3 Ideología de los niños.....	86
4.3. Comparación de actitudes e ideologías lingüísticas entre docentes y alumnos.....	87
4.3.1. Similitudes.....	87
4.3.2. Diferencias.....	88
4.3.2.1 Concepto de lengua.....	88
4.3.2.2. Religiosidad.....	89
4.3.2.3. Identidad.....	90
4.3.2.4. Utilidad.....	90
4.3.2.5. Dificultad.....	91
5. Conclusiones.....	93
6. Bibliografía.....	97
7. Anexos.....	100
7.1. Transcripción Docentes.....	100
7.2. Transcripción Alumnos.....	111

1. INTRODUCCIÓN.

La presente investigación se basa en la descripción de las **ideologías lingüísticas** presentes en la comunidad escolar de un establecimiento educacional de Santiago de Chile sobre la lengua indígena mapudungun. Por lo mismo, se configura como un estudio de caso que pretende ser un aporte tanto para la institucionalidad escolar del país, como para la disciplina lingüística, al incorporar criterios teóricos y metodológicos a la experiencia educativa que se desarrolla actualmente en las aulas de clases de nuestra ciudad. Para llevar esto a cabo recabamos en el Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe que desarrolla el Ministerio de Educación, también en las propuestas teóricas propias de la lingüística en torno a los concepto de ideología y actitud, y como no, en el desafío empírico de adentrarnos en las salas de clases con docentes y alumnos que, al igual como lo hicieron con nosotras, le abrieron la puerta al conocimiento ancestral del pueblo mapuche. Por lo mismo, el carácter de esta investigación es de tipo descriptivo y etnográfico, y se enmarca dentro de los estudios de la lingüística antropológica.

1.1 Presentación del estudio: Problemática.

En nuestro país, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB de ahora en adelante) surge el año 1996 como una iniciativa educacional para alumnos de regiones con presencia significativa de población indígena al sistema educativo chileno. En un primer momento, comienza con breves y focalizadas experiencias en regiones que, según fuentes oficiales, guardan esta característica (a saber I, II, VIII, IX y X regiones). El propósito es identificar e implementar estrategias pertinentes a la diversidad cultural y lingüística de los alumnos de dichas localidades, junto con mejorar y contextualizar las prácticas pedagógicas destinadas a estos contextos. Así, en el año 2000, se institucionaliza dicho procedimiento al generar una política de expansión gradual hacia aquellos establecimientos con características similares a los que participaron en las primeras experiencias. Cuatro años más tarde se consolida una propuesta pedagógica que da cuenta de lo

aprendido en las etapas previas y se crean “orientaciones didácticas inherentes a la realidad cultural y lingüística de los estudiantes indígenas [que según el documento ‘Orientaciones Programa de Educación Intercultural Bilingüe’ del Ministerio de Educación del año 2005] permite mejoras efectivas en la calidad de los aprendizajes de estos niños”. Esta consolidación de la propuesta está apoyada en gran medida por el programa “Orígenes” de 2001, que apunta a reforzar el objetivo de un ahora Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB de ahora en adelante). Este proyecto tiene como meta fundamental:

Contribuir a mejorar los logros de aprendizaje, a partir del fortalecimiento de la identidad étnica de las niñas y los niños de establecimientos educacionales de Educación Básica ubicados en contextos de diversidad cultural y lingüística (MINEDUC, 2005).

De aquello, podemos entender que el objetivo del proyecto se basa fundamentalmente en la problematización de la relación entre el desempeño académico de los alumnos y su lugar de residencia y origen étnico. De acuerdo con ello, el documento ya citado (Orientaciones Programa de Educación Intercultural Bilingüe, 2005) establece que la relación entre estos factores responde en realidad a una ‘descontextualización’ entre el rendimiento escolar y la diversidad cultural y particular de la región, que está afectada además por fenómenos de corte socio-económico:

Basándonos en los datos presentados por fuentes del Mideplan, podemos afirmar que la pobreza, dada en mayor medida en la población indígena, conjugada con factores tales como la descontextualización de los aprendizajes en relación a la cultura y la lengua local, inciden directamente en los bajos niveles de desempeño, observados en los resultados de la prueba SIMCE, de aquellos establecimientos educacionales que cuentan con niños y niñas indígenas entre sus alumnos: En tal contexto, el PEIB considera como problemática principal el hecho de que los establecimientos educacionales - con matrícula significativa de educandos indígenas - trabajen sobre la base de currículos descontextualizados en relación con la cultura y la lengua (MINEDUC, 2005).

De acuerdo con ello, reconocemos en la EIB un proyecto educativo de carácter compensatorio, lo que significa que trabaja sobre "la desigualdad ante el sistema educativo en que se encuentran determinadas personas por razón de su capacidad económica, nivel social o lugar de residencia" (Tapia, 1987) para garantizar el acceso, la permanencia y la promoción en este sistema de los alumnos en situaciones que se reconocen en desventaja social. En este caso, dicha desventaja se genera por la correlación entre los índices de pobreza atribuidos a la población indígena y el bajo desempeño de los niños en estas regiones, lo que los haría merecedores de una atención preferente expresada en la elaboración de este tipo de programas.

Hemos hablado hasta aquí de educación, cultura, población indígena e incluso pobreza, sin embargo, debemos atender a un aspecto fundamental de la propuesta de EIB y de esta investigación misma, que es la **lengua indígena**. El documento "Orientaciones..." de 2005, señala que en la problemática que identifica el programa, la lengua es un "factor que inevitablemente, incide en los resultados académicos y niveles de aprendizaje de los alumnos y alumnas" y que se vincula fuertemente con la 'descontextualización' a la que se ven sometidos estos mismos, ya que la nula aplicación de algún programa de salvataje como el PEIB acentuaría las "desventajas de los alumnos y alumnas que estudian en contextos de interculturalidad, debido a que limita las posibilidades de desarrollo de las competencias sociales, tanto desde la perspectiva de las culturas indígenas, como desde las metas de aprendizaje que el propio MINEDUC se ha propuesto". Esto significa que el proyecto no sólo se fundamentaría en la mejora de políticas educativas, sino que también en el derecho de los Pueblos indígenas de Chile a guardar sus saberes culturales y lingüísticos. En este sentido, la EIB también tendrá un rol preponderante en la **revitalización** de la lengua indígena en general, la cual es reseñada en uno de sus aspectos de su situación actual por el 'Programa de Recuperación y Revitalización de las lenguas indígenas' que se encuentra en ejecución desde el año 2006:

El cambio lingüístico durante las últimas décadas ha tenido dinámicas distintas en los diferentes pueblos indígenas, como en el interior de los mismos. El *Catastro y Sistematización de Experiencias Educativas Aymara, Rapa Nui y Mapuche e Informe Final de Seguimiento y Evaluación de los Proyectos del Programa de Subsidio al Diseño de una Educación Intercultural Bilingüe* solicitados por la Unidad de Cultura y Educación de la CONADI revelan que en los pueblos indígenas aymara y mapuche en las dos últimas generaciones existe un rápido tránsito hacia un monolingüismo castellano, donde los niños y niñas indígenas en edad escolar son mayoritariamente castellano hablantes, después de atravesar las generaciones de los jóvenes y adultos por un *bilingüismo sustractivo*. (2006).

Esta situación, que en el mismo programa indicado es ampliada y apoyada con cifras por cada comuna involucrada, reconoce en la EIB una posibilidad importante de superar este monolingüismo:

Creemos que la focalización del programa [de Recuperación y Revitalización de las lenguas indígenas] en estas comunas, implica reducir riesgos en la implementación del programa, por cuanto las familias y organizaciones indígenas de estas comunas ya se han intervenido directa e integralmente por una iniciativa de Estado, sobre todo en materia de rescate y promoción de la cultura (subcomponente de arte y cultura indígena como el componente de salud intercultural), como también en implementación de la Educación Intercultural Bilingüe (subcomponente de EIB), indicadores que hacen razonable suponer que tendrán una activa participación en cuanto al proceso de validación de sus respectivas lenguas e identidad cultural (MINEDUC, 2006).

A pesar de que la implementación del proyecto de Educación Intercultural Bilingüe “ha permitido que las lenguas indígenas ocupen un espacio en las escuelas que antes no detentaban” (MINEDUC, 2011), es posible concebirla en términos paradójales, pues está planteada como una herramienta de integración, pero en algunos casos genera conflictos para la comunidad, ya que exige el aprendizaje de una lengua que en la práctica educacional y profesional a nivel de país no posee prestigio, lo que además decanta en la falta de profesionales capacitados para ello, escasa participación de la comunidad en general, bajo trabajo analítico y de investigación sobre el proceso de interculturalidad (MINEDUC, 2009) entre muchos otros obstáculos que serán presentados en las páginas siguientes.

Creemos que es probable que este tipo de falencias en el programa se deba a que la visión de la realidad indígena esté tipificada de manera rígida y limitada en la esfera estatal, haciendo que el planteamiento general del proyecto, que determina los objetivos del mismo, se escape de las prácticas reales y creencias que tienen los actores que participan de la gestión (alumnos, docentes, comunidades, etc.), ya que en realidad no se les considera como miembros activos del proceso cultural, social y educativo. Lo que hace el Ministerio de Educación de Chile y sus departamentos encargados de la cuestión indígena, en definitiva es relacionar estadísticas de muestreo de población total e indígena, índices de pobreza, y pruebas de nivelación escolar como el SIMCE para construir una problemática cuya resolución tendría incidencia en la revitalización de las lenguas indígenas, y con ello legitimar el actuar del Estado que debe generar políticas para reconocer oficialmente el uso y conservación de las mismas, a razón de lo consagrado en la Ley 19.253, o también denominada “Ley Indígena” del año 1993.

Después de 17 años de dictadura las necesidades a cubrir, en materia de educación intercultural no tienen como eje vertebral el rescate de la cultura y lengua de los denominados ‘pueblos originarios’, más bien apuntan principalmente a palear una problemática que aqueja a todo el sistema educativo como son el facilitar el acceso a la educación, vale decir aumentar la cobertura; favorecer la retención en la Educación Básica focalizada en las escuelas más vulnerables, apelando al principio de equidad, lo que indiscutiblemente dirige las políticas hacia las zonas de concentración de mayor población indígena por cumplir estas con las características antes señaladas (LOGOS, 2013).

De acuerdo con ello, consideramos que a esta profunda reflexión sobre el quehacer educativo y lingüístico de la población, le falta considerar las valoraciones individuales y colectivas que sostienen alumnos, docentes, apoderados, y comunidades sobre el uso, práctica, enseñanza y aprendizaje de las lenguas indígenas. Y en este contexto, es cuando el concepto propuesto de ideologías lingüísticas cobra relevancia al tratarse, a grandes rasgos, de percepciones sobre la lengua.

Por todo ello, la siguiente investigación pretende entonces, indagar en las **ideologías lingüísticas** de los participantes de la EIB (educador mentor, educador tradicional, alumnos y directivos), lo que creemos, supondría desplazar la necesidad de tomar medidas de salvataje en una realidad social desaventajada económicamente, hacia una reflexión en el campo de la construcción y supervivencia de las culturas desde lo que piensan y requieren quienes mismos la sustentan en el espacio y en el tiempo a pesar de dificultades, las que actualmente se erigen como una variable determinante en el planteamiento general del programa.

1.2 Presentación del estudio: preguntas de investigación y objetivos.

1.2.1 Pregunta de investigación.

Al hacernos cargo de esta situación, la pregunta de investigación correspondiente a este estudio referirá a las ideologías lingüísticas sobre la lengua indígena que tienen los participantes del proceso educativo de Educación Intercultural Bilingüe en el colegio Mustafa Kemal Atatürk de la comuna de Lo Prado en Santiago. De esta manera, dicha interrogante intentará responder ¿Cuáles son las ideologías lingüísticas y valoraciones que tienen los actores sociales de la comunidad escolar sobre la lengua indígena en la aplicación de la EIB en su establecimiento?

1.2.2 Objetivos.

General: Al ser un estudio de carácter cualitativo, nuestro objetivo general será describir las ideologías lingüísticas sobre el mapudungun presentes en los participantes del proceso educativo (educador mentor, educador tradicional, alumnos y directivos) del Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe en el colegio Mustafa Kemal Atatürk de la comuna de Lo Prado en Santiago.

Específicos: Nuestras metas atienden a (1) establecer las actitudes lingüísticas que poseen los actores que participan de la EIB en el establecimiento mencionado y que subyacen a las ideologías lingüísticas, y (2) comparar dichas ideologías de acuerdo al análisis de los datos arrojados por los participantes del proceso educativo mencionado.

2. METODOLOGÍA:

2.1 Sujetos.

El trabajo etnográfico ha sido realizado en la Escuela Intercultural Mustafa Kemal Atatürk de la comuna de Lo Prado de la Región Metropolitana, establecimiento que se define como intercultural, ya que se imparten clases de lengua y cultura mapuche, además de turco.

La escuela posee más de cuarenta años de trayectoria aunque no bajo el mismo nombre. Pues su actual conformación corresponde a la unión de los establecimientos República de la Ciudad de Caracas y Artatuk producida en el 2009. No obstante, el primero de estos establecimientos contaba con programas de enseñanza de mapudungun desde la década de los noventas y desde el 2009 se realizan clases de turco.

Aunque no siempre han contado con la misma educadora tradicional, desde 1996 se incorpora Elba Huinca a cargo del curso de Lengua y Cultura Mapuche. Actualmente, producto de su propia gestión y del apoyo de la municipalidad de Lo Prado, posee 22 horas de trabajo que reparte tanto en este establecimiento como otro del mismo carácter de la comuna. Las clases son realizadas en mayor parte por ella, sin embargo, siempre está presente el o la profesora que hace clases regularmente al curso y cuyas funciones se comparten en realización de actividades como también en generar un mayor orden en la sala de clases. Pese a que las clases de mapudungun están destinadas de primero a octavo básico, en rigor, realiza clases desde el nivel medio menor a quinto básico, en los que la constante es la disminución de horas a mayor nivel escolar.

La metodología de clases de la educadora varía constantemente, pero generalmente consiste en la realización de actividades lúdicas, entre ellas, canciones, dinámicas que involucran manualidades, relatos mapuches y de su propia vida personal, bailes, entre otras. Si bien, en

algunas ocasiones la educadora incluye material entregado por el Ministerio de Educación, la mayoría son creadas por ella, incluyendo canciones.

En cuanto a la experiencia de la educadora, de acuerdo, a lo conversado con ella, incluye la realización continua de capacitaciones tanto sobre la enseñanza de lengua mapuche como de pedagogía. Ha grabado dos documentales sobre la experiencia de la educación intercultural bilingüe: *Dungun, la lengua* de Pamela Pequeño y *Mapueducación* de Isabel Sacks, que serán más detallados posteriormente. Así como ha participado en agrupaciones mapuches y de talleres de mapudungun, además es invitada continuamente a reuniones o iniciativas mapuches.

Dentro del colegio, por parte de la directora y los distintos integrantes del establecimiento (inspectoras, jefe de UTP, auxiliares de aseo y profesores) discursivamente hay respeto por la lengua y cultura mapuche, así como por la educadora tradicional, a la que tratan de *ñañita*, *palu*, Elbita o tía. Aunque no la llaman profesora, sí participa como tal, en tanto que sus actividades fuera del aula, pero dentro del establecimiento como su uniforme no se diferencia del de otros docentes.

Como ya se indicó en eventos de la comunidad escolar se suelen, pero no siempre, introducir bailes mapuches, así como incluir escenarios con temática de este pueblo. También en las distintas salas de los cursos más pequeños hay afiches o dibujos con léxico mapuche. En la sala de profesores hay un poster de gran tamaño en el que aparece dibujado un niño indígena con el lema de “diversidad” en letras mayúsculas.

Un elemento relevante en el colegio es la relación con el turco y que se presenta desde el nombre del colegio, que corresponde a una figura histórica relevante del país señalado. Dentro del colegio hay iconografía de Turquía, el colegio está pintado con la bandera, además de contar con un mural permanente en el que se detallan elementos de la cultura de Turquía. Desde tercero básico

los niños participan en talleres de turco con un profesor que es destinado por la Embajada de Turquía y al alumno más destacado en el idioma se le premia con un viaje a este país.

En cuanto a la composición del colegio, hay 62 niños de ascendencia mapuche identificada por sus apoderados, de un total aproximado de trescientos alumnos. Estos alumnos se reparten entre pre-kínder y octavo básico, por lo que en cada curso hay entre 1 y 6 niños mapuches. Además, hay 40 niños que provienen de otros países, especialmente Perú, en el colegio y que se distribuyen en los mismos cursos.

2.2 Corpus.

El corpus de nuestra investigación corresponde a los datos recogidos a través de las visitas realizadas durante dos meses a la escuela Mustafa Kemal Atatürk y la realización de entrevistas tanto a profesores del establecimiento como alumnos. Además como material anexo trabajamos con dos videos realizados sobre la educación intercultural en el mismo colegio.

2.3 Técnicas de recolección.

2.3.1. Observación participante.

La observación se realizó particularmente con alumnos de kínder, 1º, 2º y 3º básico, en estos cursos hay alrededor de 30 a 35 niños y hay de un niño a cuatro de ascendencia indígena, específicamente mapuche. Se trabajó con estos cursos debido a la recomendación de la directora del establecimiento y a la experiencia de la propia educadora tradicional, puesto que la observación y el trabajo de la misma educadora es más viable de llevar, en primer lugar, debido al comportamiento desinteresado y desordenado propio de la adolescencia de los alumnos en los

cursos superiores, y en segundo término, producto de la desorganización en la programación de las horas de clases en el establecimiento lo que genera que las profesoras si interrumpen sus clases correspondientes entre sí a medida que se avanza en los niveles.

Dichas observaciones se realizaron desde el día lunes 4 de Noviembre de 2013, sistematizando el procedimiento a todos los lunes y miércoles de las semanas subsiguientes e incluyendo algunos días Jueves (21 y 28 del mismo) y se continuaron durante dos días de la semana hasta la segunda semana de diciembre de 2013.

Aunque la mayoría de las observaciones se realizaron dentro del aula de clases, también pudimos presenciar eventos como ceremonias del colegio y su preparación, recreos e ingresar a la sala de los profesores.

2.3.2 Entrevistas.

Las entrevistas se efectuaron tanto a profesores como estudiantes del programa de EIB y fueron formuladas semi-estructuradamente, a fin de evitar que se transformaran en cuestionarios y así penetrar en la mayor medida posible a las ideologías lingüísticas. Se realizaron dos entrevistas a docentes: una a la educadora tradicional, Elba Huinca y una a la profesora del primero básico Nathaly Parra, con quien la educadora tradicional trabaja mayormente en los colegios, además de la Jefa de Unidad Técnica Pedagógica Soledad Huiaquiñir.

En cuanto a los estudiantes, se realizaron 18 entrevistas a niños que han participado en Educación Intercultural Bilingüe, de los cuales 10 tienen ascendencia indígena. 14 de estas entrevistas fueron individuales y 4 de a dos a petición de los alumnos. Estas entrevistas fueron realizadas a alumnos de primero, segundo, tercero, quinto y sexto básico. Aunque alumnos más grandes

fueron invitados a participar, no quisieron en general por vergüenza a hablar del tema o no sentir que conocían lo suficiente.

A continuación adjuntamos la pauta de preguntas para los distintos entrevistados

A Educadoras:

- ¿por qué es importante mantener la lengua para el pueblo mapuche? Que quiere decir que “un pueblo sin lengua, es un pueblo muerto”.
- Importancia de aprender mapuche en contexto *winka*: ¿por qué la lengua debe salir de las comunidades y desplazarse a lo chileno?
- En la sala de clases: ¿mayor relevancia a la lengua, a la cultura o ambas? ¿por qué?
- Evaluación de la lengua mapuche: ¿por qué merece ser enseñada? Puntos de vista afectivos, diferencia con otras lenguas.
- ¿Es útil enseñar mapudungun? ¿Por qué?
- ¿Cómo definiría las clases de mapudungun?
- ¿Qué es lo que realmente se aprende en las clases de mapudungun?
- ¿Qué opinan los apoderados de las clases?
- ¿Cuál es la diferencia con otros idiomas (inglés, castellano, turco)?

A alumnos

- Identificación del alumno
 - Nombre, edad, curso y años que lleva en el colegio.
- Evaluación y valoración clases de mapudungun
 - ¿Cómo han sido las clases de mapudungun?
 - ¿Te han gustado? ¿Por qué?

- ¿Qué has aprendido en las clases?
- ¿Cuál es la clase que más recuerdas?
- Considerando que no en todos los colegios hacen clases de mapudungun ¿Por qué crees que en el colegio las hacen?
- ¿Qué crees que deben pasar más en clases: sobre la lengua o cultura?
- Mapudungun fuera de clases
 - ¿Crees que eso influyó en que tus papás te metieran en este colegio?
 - ¿Qué opinan tus papás de las clases de mapudungun?
 - ¿Tienes algún familiar o amigo que sea mapuche?
 - ¿Te ha enseñado algo de mapudungun o de la cultura mapuche?
 - ¿Alguna vez has escuchado comentarios negativos sobre el mapudungun o los mapuches?
- En relación con otros idiomas
 - En este colegio hacen clases de varios idiomas, ¿cuál es el que más te gusta y por qué?
 - ¿Cuál de estos crees que es el que más te va a servir y por qué?
 - ¿Qué diferencias encuentras del mapudungun con el castellano y los otros idiomas?
- Sobre la interrupción de las clases de mapudungun
 - ¿Por qué crees que de repente dejaron de tener clases de mapudungun?
 - ¿Crees que deberían tener de nuevo clases mapudungun?
 - ¿Te gustaría seguir aprendiendo mapudungun?
- Sobre la utilidad del mapudungun
 - ¿Crees que les sirve aprender el mapudungun? ¿Por qué?
 - ¿Dónde crees que podrás usarlo en el futuro?
 - ¿Dónde se habla mapudungun?
- A niños mapuches

- ¿Crees que las clases de mapudungun te han ayudado a conocer más de la lengua y de la cultura?
- ¿Cómo crees que es la reacción de tus compañeros sobre el mapudungun?
- ¿Crees que es diferente a la tuya? ¿Cómo se evidencia?
- Sobre el cambio de actitud hacia el mapudungun
 - ¿Crees que ha cambiado la actitud hacia las clases de mapudungun y a la lengua?
 - ¿En qué se demuestra?
 - ¿Por qué crees que ocurre esto?

2.3.3 Análisis de material audiovisual.

Las clases de mapudungun, así como algunos eventos ceremoniales y de relevancia para la comunidad escolar fueron grabados en dos documentales y un video: *Dungun, la lengua* de Pamela Pequeño y *Mapueducación* de una realizadora norteamericana llamada Isabel Sacks. El primer documental de 90 minutos se muestra la experiencia de la educadora tradicional durante un año y específicamente en un curso, el segundo básico del 2012 y actual tercero básico.

El segundo documental se llama *Mapueducación*, dura unos veinte minutos y fue grabado durante este año en el 1° básico y cuenta tanto con entrevistas a las docentes mencionadas y grabaciones de las clases de este curso. El video se llama “We Tripantu - Colegio Mustafa Kemal Atatürk” realizado por alumnos del CFG “Pueblos indígenas hoy y el desafío de la Interculturalidad” de la Universidad de Chile.

La pertinencia del análisis de los videos es constatar o no actitudes vistas en clases, así como conocer, aunque sea someramente, la relación de la comunidad escolar con este proyecto y la

enseñanza de mapudungun. Comprendemos que este material ha sido editado y que responde al punto de vista de quienes lo han dirigido, así como el comportamiento de quienes aparecen no es del todo natural, pero ello no resta que pueda ser un buen material de apoyo.

2.4 Matriz de Análisis:

La matriz utilizada para analizar las actitudes e ideología de docentes y estudiantes, se realizó en base a los tópicos más frecuentes que se encontraron en las entrevistas y que se dividieron en actitudes hacia las clases y hacia la lengua y que detallamos en los siguientes esquemas, según cada caso:

- **Docentes:**

Actitudes lingüísticas
Mapudungun como saber divino y secreto
Mapudungun como evidencia de las raíces históricas
Mapudungun útil en la formación valórica del individuo

- **Alumnos:**

Actitudes hacia la clases de mapudungun
Recreación
Desorden

Actitudes lingüísticas
Mapudungun como algo útil
Mapudungun como algo lejano
Mapudungun como recurso identitario
Mapudungun como una lengua viable de aprender
Mapudungun como algo que produce risa
Mapudungun como algo respetable y/o prestigioso

- **Matriz de Análisis Comparación Ideologías y Actitudes lingüísticas Docentes y Alumnos:**

Similitudes
Visión positiva del Mapudungun.
Diferencias:
Concepto de Lengua.
Religiosidad.
Identidad.
Utilidad.
Dificultad.

3. MARCO TEÓRICO:

3.1 Ideologías lingüísticas

El concepto de ideología subyace a una larga tradición intelectual, filosófica y política, y actualmente persiste como tópico de interés en distintas áreas de estudios, en especial de las ciencias sociales, y por extensión, de la lingüística. Las ideologías, cuya primera noción se emprende en la filosofía francesa como “un sistema de ideas”, ha sido reelaborada desde los estudios sociológicos con una perspectiva que la define “a los intereses de grupos sociales particulares y a procesos de poder y dominancia que fueron adoptados y elaborados” (Blommaert, 2006). Sin embargo, bajo el nombre de “ideología” operan variadas acepciones, así lo ha afirmado y problematizado Eagleton (1997) quien en la introducción de su libro “Ideología: una introducción escribe que la “ideología tiene un amplio abanico de significados útiles y no todos compatibles entre sí”, algunos a los que refiere son “el proceso de producción de significados, signos y valores en la vida cotidiana” o “conjunto de ideas característico de un grupo o clase social”.

Este concepto también ha sido un término de atención para la psicología social, que lo entiende desde la cognición y lo “subsume un conjunto de valores y actitudes” (Maio, 2006). En los que estos tres conceptos (ideologías, valores y actitudes) circulan como constructos evaluativos y que pueden influir unos en otros, produciendo que una ideología se desglose en la adhesión o rechazo a valores y actitudes positivas, negativas o de otro carácter, así como el cambio de estas tengan eco en las ideologías de los individuos.

El lenguaje, bajo distintas ópticas, ha sido un foco para entender y consignar las ideologías de determinados actores y grupos sociales, pero como medio en aras de explicitar las ideologías que pueden existir en el discurso y que ha sido estudiada por lingüistas como Van Dijk, que a través de una extensa bibliografía busca elucubrar cómo se formulan las ideologías de distintos grupos

de poder mediante esta unidad lingüística y como sirven de “base de los discursos y de otras prácticas sociales” (2005)

No obstante, existe otra relación entre ideología y lenguaje: las ideologías lingüísticas. Estas ya no dan cuenta cómo fenómenos sociales o políticos se transmiten y atraviesan el discurso, sino cómo en el lenguaje y la situación de las lenguas se presencian fenómenos de estas características. Por lo que las ideologías se formulan como “un enlace mediador entre formas sociales y formas de hablar” (Woodlard, 1997) y que en palabras de Kroskristy se definen como

“creencias, concepciones y sentimientos acerca de la estructura y uso del lenguaje, ya sea explícitos o a través de prácticas de las comunidades, y que constituyen intentos de racionalizar el uso lingüístico de una comunidad, que a menudo responden a los intereses políticos y económicos, ya sea de la totalidad de la comunidad o de grupos determinados”.

Definición que usaremos como base en nuestro trabajo y que da cuenta de esta doble dimensión de la ideología: cognitiva y social y que sobre la última debemos añadir, que su relevancia para los estudios del lenguaje se expresa en que desplaza la noción de un lenguaje como objeto descontextualizado hacia la de un lenguaje y su uso con profundas raíces socioculturales, históricas y políticas (Blommaert, 2006), lo que anula la noción neutral del lenguaje.

En las ideologías lingüísticas, por consiguiente, se imbrican tanto elementos propios de la lengua como factores socioculturales, y que Woodlard (1997) establece bajo la siguiente relación “en las ideologías lingüísticas se construyen intersecciones entre el lenguaje y el mundo social”. Por consiguiente, no es un concepto que solo se sustenta en formas y usos lingüísticos, sino también de la “noción del grupo social y de las personas, así como instituciones sociales como rituales religiosos, la socialización de los niños”, entre otros procesos.

Las ideologías lingüísticas de acuerdo a Kroskristy (2004), se describen como múltiples, pues los sujetos que las articulan pertenecen a diversos grupos socioculturales. También se señala que los sujetos pueden ser más o menos conscientes de ellas y afirma que es muy probable que los sujetos que expresen las ideologías lingüísticas a favor de las dominantes sean menos conscientes de su presencia, mientras que aquellos que se opongan a las ideologías imperantes tengan un alto grado de reflexión de ellas.

Las ideologías no responden solo a sistemas ubicados en la sociedad, sino que además refieren a un grupo específico, por ende, son construcciones que operan en el lenguaje y que se encuentran arraigadas en las mentes de los participantes de la comunidad. Por lo tanto, corresponden a los cimientos que estructuran creencias sociales transversales y compartidas por una comunidad respecto de un rasgo o variedad lingüística que, de manera soterrada en el inconsciente y que se organizan y orientan *actitudes lingüísticas*.

Esto significará por un lado, que las expresiones que constituyen una ideología de este tipo debieran derivarse del conocimiento y las múltiples opiniones acerca de ciertos usos específicos de la lengua. Y por otro, que generarán las pautas sociales del grupo en tanto la conformación de su propia identidad y su relación con otros colectivos, por lo que deben ser plenamente funcionales al justificar las condiciones de su propia existencia y reproducción

3.2. Actitudes lingüísticas.

Las actitudes e ideologías son conceptos que pertenecen a un mismo campo. Son constructos evaluativos que pueden ser más o menos conscientes en los sujetos que se articulan bidireccionalmente, es decir, las actitudes de los individuos pueden afectar su ideología así como viceversa (Maio, 2006). Estas unidades claves en la psicología social tienen como diferencia

esencial que las actitudes tienen un nivel de abstracción menor y que de acuerdo a Zanna & Rempel (1988) se basan en tres tipos de informaciones (1) afectiva o emocional, (2) cognitiva y (3) sobre comportamientos (pasados o con intenciones de realizar). Esta última presenta como dificultad que los individuos puedan tener actitudes en su conducta que pueden ser contradictorias a actitudes más íntimas de los sujetos. (Baker, 1992) lo que produce una ambivalencia en las actitudes.

La relevancia de las actitudes se halla en que a través de ellas podemos presuponer elecciones de sus adherentes y también se consideran que pueden afirmar la identidad propia de los sujetos (Fazio & Olson, 2003)

Asimismo, las actitudes se aprenden desde distintos espacios y agentes socializadores, lo que pueden tener enorme incidencia en el comportamiento de quienes lo aprenden. Lagabaster (2006) declara que tanto el colegio como los padres son muy influyentes, al punto que “attitudes originated in these social milieus happen to be particularly resistant”. No obstante, es la experiencia personal, el motor principal que genera nuestras actitudes.

Si aterrizamos el concepto a campos lingüísticos, la *actitud lingüística* es un concepto habitual en la vida de las personas, pero probablemente no bajo ese nombre. Cuando los sujetos distinguen su propia forma de hablar de la de otros o emiten juicios sobre las lenguas, enunciando que una es más bonita, tosca o útil que otra, están revelando *actitudes lingüísticas* aunque no sean conscientes de ellas. Esta diferenciación entre la habla propia y la de los otros se ejecuta en distintos niveles, las actitudes lingüísticas pueden aparecer tanto en el manejo de la ortografía o gramática de los sujetos como la velocidad en la que se comunican, así como hacia las distintas lenguas (Garrett, 2010).

Las actitudes hacia las distintas lenguas pueden revelar estructuras y relaciones sociales y de poder, Moreno Fernández (2005) indica que “las lenguas no son solo portadoras de unas formas y unos atributos lingüísticos determinados, sino que también son capaces de transmitir significados o connotaciones sociales, además de valores sentimentales”.

Asimismo, las actitudes del lenguaje pueden ser manifestadas a través del comportamiento lingüístico, el comportamiento lingüístico informado y las actitudes lingüísticas reportadas, las que se pueden contradecir y presentar algunas inconsistencias. De acuerdo a Vandermeeren (2001), esto podría deberse a variables contextuales y normas sociales y que podrían mediar sus elecciones lingüísticas. Por lo que además de los componentes ya señalados sobre las actitudes, también hay que considerar estas actitudes implícitas

Asimismo, como ya revisamos la relevancia de las actitudes en general, en el plano del lenguaje nos acogemos a lo planteado a Blas Arroyo (1994):

“las actitudes pueden contribuir poderosamente a la difusión de los cambios lingüísticos, a la definición de las comunidades de habla, a la consolidación de los patrones de uso y de evaluación social y, en general, a una serie amplia de fenómenos estrechamente relacionados con la variación lingüística en la sociedad”

Baker (1992) compara la relevancia de las actitudes lingüísticas con la vida humana, precisa “en una conversación corriente hablamos de la importancia de las actitudes en la recuperación de la salud. Una actitud positiva como comer sanamente o hacer ejercicio puede aumentar la expectativa de vida. En la vida de una lengua, actitudes sobre el lenguaje son importantes para la restauración, preservación, decaimiento o muerte de una lengua”.

3.3 El rol de ideologías y actitudes lingüísticas en la enseñanza de lenguas

El aprendizaje de una segunda lengua está determinado por una multiplicidad de factores. Por un lado, están los pedagógicos que dependen del profesor, metodología y estrategias que emplee. Por otro lado, desde la perspectiva del estudiante, encontramos componentes individuales como la aptitud lingüística, las habilidades del sujeto o la personalidad del estudiante., donde gravitan características como la autoconfianza; así como elementos sociales como edad, sexo, clase social.

También tenemos variables psicosociales, en las que el individuo media con la sociedad, aquí encontramos factores como la motivación, la identidad y las actitudes respecto a la segunda lengua y sus hablantes. (Gardner, 1985). Aunque el término que convoca a este apartado son las actitudes, la motivación e identidad están en directa relación puesto que las tres en una relación simbiótica, en la que unos y otros se repercuten.

En cuanto a la motivación, Gardner y Lambert (1972) distinguen dos tipos: una *de integración* y otra *instrumental*. Mientras que la primera se relaciona con la identidad y al deseo de los individuos por aprender la lengua para pertenecer o conocer al grupo que la habla. La segunda se relaciona con fines prácticos como oportunidades laborales o realizar viajes. Estas afectan a las actitudes, pues ambas proponen una forma diferente de cómo el sujeto se relaciona con el objeto.

Si bien hay disparidad en el lugar que se otorga a las actitudes del lenguaje (Bartram, 2010), modelos como los sociopsicológicos han atribuido un rol significativo a las actitudes de los aprendientes en el éxito de la adquisición de una segunda lengua (McKenzie, 2010) y que por evidente que parezca, la aparición de actitudes positivas hacia una lengua se emparentan a los logros obtenidos en el aprendizaje de una L2.

Si bien, bastante bibliografía consigna que la existencia de actitudes favorables hacia una lengua

está en directa consonancia con la proficiencia de la adquisición de una segunda lengua, elementos como algún problema con el curso podría producir un menor interés, por lo que es preciso considerar los distintos ámbitos que implica aprender una lengua.

Por ello, para comprender el rol que juegan las actitudes lingüísticas en el aula de clases, debemos contemplar que además de las actitudes hacia una determinada lengua, otras actitudes en relación con el lenguaje pueden intervenir positiva o negativamente: (a) actitudes hacia aprender lenguas (b) actitudes hacia los hablantes de una lengua, (c) actitudes hacia el curso de lengua. (Gardner, 1985).

Además, factores sociales que pueden afectar el aprendizaje de una segunda lengua, también pueden afectar las actitudes lingüísticas; Gardner da cuenta de estudios como los de Randhawa y Korpan (1975) que señalan que las niñas tienen tendencias más positivas al aprendizaje de una segunda lengua; o que los sujetos con la edad disminuyen sus actitudes hacia aprender una segunda lengua. También estudios como el de Bartram (2010) da cuenta que en zonas como Inglaterra o países angloparlantes también cuentan con bajo interés por aprender una segunda lengua. Esto no quiere decir que un factor como la edad, sexo o región de donde venga el aprendiente produzcan un efecto determinado en los sujetos, sino que estos por variables contextuales o grupos de socialización, pueden hacerlo inclinarse por ciertas actitudes.

3.4 La situación lingüística del mapudungun.

El mapudungun, o “lengua de la tierra”, es la lengua del pueblo mapuche e históricamente ha sido la lengua a través de la que se comunica su pueblo, sin embargo, en la actualidad el mapudungun ha perdido vitalidad lingüística a favor del castellano. Lo que se manifiesta entre otras cosas, por la pérdida de población hablante y la disminución de contexto de uso.

La situación lingüística del mapudungun no está apartada de la situación política-social del pueblo mapuche. Hablar del estado actual del mapudungun, implica volver a hablar de la colonización española y que estuvo marcada por el conflicto y la opresión y que se tradujo en violencia física y disminución de territorio. En el caso del mapudungun se tradujo en la pérdida de hablantes a manos de la violencia o de la inserción en el contexto de colonización: mapuches que se evangelizaron o se incorporaron en los últimos peldaños al mapa social de la colonia chilena.

Sin embargo, el episodio que termina por consolidar la dominancia política y lingüística ocurre en la conformación de la República. El gobierno chileno a través de campañas como la ocupación de la Araucanía consagra su hegemonía política, cultural y lingüística mediante procesos de violencia, ocupación territorial y migración forzada.

De este modo, el millón de hablantes que se repartían entre Aconcagua y Chiloé en grupos como picunches, lafkenches, mapuches y pehuenches se transforma en el de una población desarticulada, migrante y urbana, cuyos núcleos serán Temuco, Santiago y Concepción en búsqueda de oportunidades económicas y la superación de la pobreza. Sin embargo, cuando el mapuche migrante llega a los centros urbanos, el panorama resultante se configura en base la exclusión y la discriminación, en la que mapudungun resultó ser una desventaja y motivo de marginalización. Así como el español se vuelve necesario para la comunicación, escolarización y acceder a los medios de comunicación. (Gundermann)

La situación actual del mapudungun, de acuerdo a los estudios sociolingüísticos consignan que la población hablante de mapudungun declarada fluctúa entre las siguientes cifras: 45,75% de acuerdo a los estudios de Zuñiga (2007), cuya base es la encuesta CEP; 38,3% en el de Gundermann (2008) y 30% de competencia declarada y 14% efectiva según los estudios de Lagos en contextos urbanos.

Mientras que si revisamos las cifras sobre la competencia declarada de lenguas indígenas, la encuesta Casen del año 2000 muestra que un 14,3% de la población indígena ‘habla y entiende’, mientras que el mismo documento del año 2011 ve esta cifra reducida a un 11%. Pasa de igual forma con los tópicos ‘sólo entiende’, que van de un 14,1% a un 10,4% entre 2000 y 2011 respectivamente y ‘no habla ni entiende’ que pasan de un 71,7% a un 78,6% en el mismo periodo de tiempo. Esto hace entender que la lengua indígena se encuentra en un importante y rápido deterioro, ya que el hecho de que aumente la cantidad de población que se declara indígena, no necesariamente se condice con la cantidad de hablantes. La misma encuesta Casen (2000, 2011) muestra que existe una baja vitalidad del mapudungun, tanto en contextos rurales como urbanos, desarrollándose en esta última zona de manera bastante heterogénea.

Debemos añadir que la lengua indígena y sus hablantes cuentan con un bajo prestigio, las que han sido estereotipadas a la pobreza, marginalidad, rusticidad, entre otros elementos. En el estudio de Gunderman de 2008 titulado “Perfil sociolingüístico de comunidades mapuche de la VIII, IX y X Región”, se puede ver cómo dentro de la muestra de 256.929 mapuches no existe ni un solo monolingüe de mapudungun, comparado con el 53,4% de mapuches que se declaran monolingües de español. Del 46,6% restante que se considera bilingüe castellano-mapudungun, un 15,6% aprendieron como primera lengua el mapudungun y un 25,2% el español. Esto deja entrever la profunda penetración del español dentro de las comunidades indígenas del sur, a pesar de que la lengua es reconocida ampliamente como un elemento identitario fundamental. Esto, debido probablemente a la discriminación que han sufrido estas personas al entrar en contacto con el sistema educativo que por un lado otorga prestigio, pero por otro, favorece un proceso de dominación lingüística.

Datos de este tipo son los que llevan a Gundermann posteriormente (2011) a plantear que el mapudungun funcionaría según la dinámica de las lenguas indígenas latinoamericanas durante los

últimos siglos posteriores a la conquista y expansión de las lenguas nacionales. Esta dinámica iría desde el monolingüismo de lengua indígena, continuando por un bilingüismo sin diglosia con competencia por dominios, y llegaría a una eventual desaparición de dicha lengua, donde actualmente nos encontraríamos en este estado intermedio.

Recordemos que el concepto de diglosia, corresponde a la situación lingüístico-social en la que una comunidad usa dos variedades de una lengua o dos lenguas diferentes con usos y funciones sociales diferentes. Es una situación estable en el tiempo, en la que una de estas se usa como una variedad alta (en circunstancias formales o públicas) y una baja, en interacciones privadas o domésticas.

Comunidades en la que dos o más variedades de la misma lengua son usadas por algunos hablantes, teniendo así una lengua superior y una de menor nivel, cada una con distintos dominios de uso; así pues, la lengua superior se usará en escuelas oficinas del gobierno, etcétera, mientras que la lengua menos se conserva en dominios más privados, por mencionar algunas características (Torres, 2013).

Entendemos que el mapudungun y el castellano no corresponden a variedades de una misma lengua, por lo que cobra relevancia que en la actualidad y gracias a otras concepciones de diglosia posteriores se pueda hablar también de diglosia en casos de la presencia de dos lenguas no relacionadas genéticamente como serían los casos de las comunidades indígenas que tienen una fuerte presencia del español (Torres, 2013).

Dicho esto, reconocemos que la relación castellano y mapudungun está pasando por el estado intermedio que plantea Gundermann, de bilingüismo sin diglosia, dadas los pocos espacios de uso que utilizan una baja cantidad de hablantes bilingües que entienden y se comunican en lengua indígena.

Ante este panorama, las medidas por parte del Estado son bastante reducidas y no orientadas directamente hacia la situación lingüística del mapudungun. Los programas actuales son de carácter compensatorio y cuya meta se enfoca a la resolución de problemas de interculturalidad, más que el aprendizaje de la propia lengua.

Otro factor no menos importante de mencionar acerca del estado actual del mapudungun, es su relación con la estandarización lingüística. Una lengua estándar, básicamente refiere a “la forma explícitamente codificada de una lengua natural, aceptada unánimemente por sus hablantes como modelo idiomático” (Salas, 2011). En Chile, esta definición se corresponderá con el castellano, forma codificada por la Real Academia de la Lengua Española a través de sus obras gramaticales y lexicográficas, sumado al hecho de que se enseña en las escuelas y que también es aceptada como la realización correcta de la lengua. Los procesos de estandarización son desarrollados por las políticas lingüísticas en torno a la modelación formal de la lengua, en donde adquieren un estatus jurídico y administrativo acompañados por medidas que fomentan su adquisición, impulsadas por la planificación lingüística interna del país (Bastardas, 1996).

De esta forma, los hablantes que participen de los procesos educativos tendrán consciencia de estas pautas y las aceptarán sin conflicto. La variedad estándar facilita por lo mismo, la evaluación de las variaciones lingüísticas, al estar presentada como un modelo que, al ser ideal, tampoco existe en la realidad empírica (Salas, 2011). En el caso del mapudungun, identificamos una variedad no-estándar, ya que al ser eminentemente oral, la escritura es vista como un reflejo del habla, lo que genera una exigencia ortográfica prácticamente imposible de realizar, haciendo que la escritura no se vuelva un componente imperiosamente necesario como en el caso de la lengua estándar. De igual forma, el mapudungun es una lengua específica dada su estrecha relación con el quehacer cultural, por lo que se hace muy difícil hacerla participar del mundo moderno y por ende, de planteamientos en la esfera intelectual del país. Esta y otras características del mapudungun hacen que sea “únicamente una lengua de la sociedad y la cultura

tradicionales mapuches. A diferencia de una lengua estandarizada, que abre horizontes, el mapudungun confina a sus hablantes a los límites de la vida tradicional” (Salas, 2011), por lo que entenderemos finalmente que en la actualidad, existe una dualidad castellano-estándar y mapudungun-no estándar, lo que cobrará sentido en nuestro análisis.

3. 5.Educación intercultural en Chile.

La educación intercultural aparece en el contexto de la multiculturalidad, en los que los Estados a través de la educación formal buscan hacerse cargo de las problemáticas que pueden surgir cuando dentro de un mismo espacio habitan y conviven comunidades de diferentes culturas. Estos procesos han sido acelerados como resultado de la globalización, apremiando las inmigraciones hacia las metrópolis del mundo, tanto hacia fuera de país de origen como desde espacio rural al urbano. En estas circunstancias, la educación intercultural aparece como una posibilidad en contra de la asimilación de la cultura minorizada por parte de la hegemónica, en las que los sujetos pueden ser integrados y reconocidos en su diferencia.

De acuerdo a Abdallah- Preteceille(2001) señala que este tipo de educación se caracteriza por poner el énfasis en los procesos e interacciones que unen y definen a los individuos y grupos en relación entre unos y otros. No se trata de buscar en el otro las características propias, sino de volver a uno mismo, sino puede volverse en un exoticismo que derive en prejuicios y estereotipos. El enfoque intercultural debe procurar cuestionar la identidad propia en relación del otro. Este tipo de educación propicia eliminar la visión de quienes no pertenecen a la cultura como un “otro”, sino a reconocer y aceptar la diferencia.

En términos teóricos constituye una propuesta orientada al mejoramiento de la convivencia entre pueblos y culturas diferentes, y a la superación de la dominación de unos sobre otros, abriendo así el camino para la comprensión mutua. [Y] en términos prácticos, se refiere al conjunto de relaciones generadas por el contacto entre dos

culturas coexistentes en un mismo territorio, con énfasis en las relaciones de poder y en la asimetría de los vínculos interculturales (Matus & Loncon, 2012).

De este modo, la inclusión del concepto busca propiciar el diálogo democrático entre el Estado, otros pueblos y el resto de la sociedad al generar nuevas relaciones entre estos, teniendo como punto de partida la supresión de los prejuicios existentes, ya que, dentro del ideal, todos los pueblos poseen las mismas capacidades para desarrollarse de manera autónoma, creando lazos de convivencia basados en la comunicación, el lenguaje y diversas plataformas simbólicas y culturales. En el caso de Chile, al igual como ocurre en otros pueblos indígenas el diagnóstico es que las relaciones que los pueblos originarios mantienen con la cultura chilena dominante, no están determinadas únicamente por su condición étnica, sino que también por una estructura económica, que en nuestro país responde al modelo neoliberal y que produce desventaja y desigualdad. De esto están conscientes las entidades estatales pertinentes, ya que lo utilizan como justificación para utilizar la noción de interculturalidad por sobre otras similares:

A diferencia del concepto de multiculturalidad, la interculturalidad busca modelar relaciones respetuosas e igualitarias, más allá de cualquier tipo de asimetría política, económica o social, incluyendo en un lugar preponderante las desigualdades educativas (Matus & Loncon, 2012)

Con ello, la propuesta final vendría a ser la ya nombrada Educación Intercultural Bilingüe que, en su dimensión pedagógica incluye el concepto anterior para ampliar e integrar los horizontes culturales de los estudiantes a través metodologías y estrategias que lleven a este diálogo social y diverso entre las culturas del país. Así, la EIB, según definen los investigadores Matus & Loncon del documento de 2012 ya citado, es:

Una pedagogía de la diversidad que reconoce, valora y cultiva la heterogeneidad presente en el aula, en cuanto aporte al enriquecimiento personal, colectivo y social

[donde] el docente debe considerar que se encuentra frente a sujetos distintos que llegan al aula con conocimientos provenientes de sus hogares y comunidades, que son portadores de saberes y de identidades propias (2012).

No obstante, la EIB no es una iniciativa cuyo origen parte del Estado, sino que tiene sus antecedentes en la década de los ochenta, en el seno de organizaciones no gubernamentales vinculadas a la Iglesia Católica para que posteriormente, en 1996, el Ministerio de Educación en concordancia con la Ley Indígena N° 19.259 de 1993, cree el Programa de Educación Intercultural Bilingüe, dependiente de la Dirección General Básica (DGE). Tras la implementación y evaluación de experiencias piloto en distintas escuelas a lo largo del país, en el 2000 el programa se vuelve autónomo y suma un nuevo componente al año siguiente llamado 'Programa Orígenes', financiado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) e implementado con la colaboración del entonces Ministerio de Planificación y Cooperación (MIDEPLAN).

Esta iniciativa no viene a ampliar los contenidos del 'currículum' escolar. Currículum que refiere a "aquella selección cultural, con propósitos formativos, que organiza la trayectoria de alumnos y alumnas en el tiempo y que, en los contenidos, esquemas mentales, habilidades y valores que contribuye a comunicar, es un regulador mayor de su experiencia futura" (MINEDUC, 2005), sino a proponer a los alumnos metodologías y herramientas que permitan el diálogo local, nacional y global por distintas vías sustentadas por la propia historia, cultura e identidad. Así, el programa tiene como propósito "preparar a los educandos indígenas para desenvolverse en forma adecuada tanto en su sociedad de origen como en la sociedad global", desarrollado una propuesta pedagógica cuyas metas apuntan a: (1) "Fomentar los principios educacionales de calidad, equidad y participación propuestos por la Reforma Educacional; (2) Reforzar y apoyar a los docentes en el desarrollo de nuevas comprensiones y prácticas educativas de carácter

intercultural; y (3) Propiciar los espacios de participación de la comunidad en los procesos educativos de los alumnos.” (MINEDUC, 2005).

De acuerdo a Eliseo Cañulef (1998), las ventajas del programa se orientan a lo planteado por Abdallah-Preteceille, en tanto permite un (re)conocimiento de los individuos como pertenecientes de una cultura y reconocer al otro bajo un clima de reciprocidad y tolerancia, facilitando el aprendizaje. Este programa posee como objetivo general “Mejorar la calidad y pertinencia de los aprendizajes a partir de la contextualización curricular y fortalecimiento de la identidad étnica de niños, niñas, jóvenes y adultos”.

Los principios y propósitos establecidos se despliegan en un Proyecto Educativo Institucional (PEI), que a su vez se materializa en los distintos establecimientos a través Planes y Programas Propios (PPP) y que deben ser aprobados por las Secretarías Regionales de Educación. En los PPP se establece la contextualización el PEI y las estrategias para llevarlo a cabo, por ejemplo, a través de que sub-sectores se ofrecerá educación intercultural y cuya aprobación se encuentra a manos de la Secretaría Regional de Educación.

En la elaboración de Programas y Programas Propios participan tanto profesores como otros agentes educativos. Sin embargo, desde la preparación a la aprobación e implementación de los Planes y Programas Propios se presentan constantes dificultades que alteran su ejecución y que asimismo, lo que podría interferir en la transmisión de principios y contenidos propuestos por la EIB. De este modo, la posibilidad que la EIB consiga sus objetivos está constreñida por los propios obstáculos para desarrollar los programas educativos en concreto. A esto debemos sumarle, que en los propios establecimientos poseen circunstancias particulares que pueden favorecer o dificultar la implementación de lo planteado en los documentos oficiales

En este marco, el PEIB reconoce ciertos factores problemáticos dentro de los contenidos curriculares, como es el hecho de que, a grandes rasgos, (1) la formación de los educadores no considera aspectos de la cultura y las lenguas indígenas; (2) que las prácticas pedagógicas estén descontextualizadas en relación con aspectos de la cultura y lengua indígena; (3) que los materiales didácticos de apoyo a la labor docente no son pertinentes a la EIB; (4) que el conocimiento sobre los contenidos y las lenguas indígenas no se encuentra sistematizado; y (5) que las comunidades indígenas no participan de los procesos educativos que desarrollan los establecimientos. También podríamos agregar como un sexto punto (6) en relación con el currículo, la tensión que existe entre saberes, contenidos y finalidades educativas para la formación de personas en conocimientos mapuches y los que la escolarización chilena ha propuesto históricamente basados en finalidades y contenidos occidentales y que “al no explicitarse (...) se genera en los alumnos problemas de aprendizaje de contenidos, en el cumplimiento de trabajos y la comunicación intercultural” (Quitriqueo, 2012)

3.6 Estado y problemáticas del PEIB.

3.6.1 Docentes.

En el estudio titulado “*Sistematización de los distintos ámbitos de intervención en los establecimientos educacionales del programa orígenes*” (OEI, 2009) llevado a cabo por la Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura (OEI), resulta relevante, para efectos de nuestra propia investigación, poner énfasis en el apartado del capítulo III sobre el análisis del área mapuche y en particular, los testimonios sobre las percepciones de los actores involucrados en el proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), puesto que remiten a apreciaciones previas que podrían ser útiles para la comprensión de la problemática, como también para establecer parámetros de comparación respecto de lo que desarrollemos nosotros. Dentro de estos actores se consideran a los directivos, apoderados y profesores,

presentando los dos primeros una visión relativamente positiva de la implementación del proyecto, mientras que las principales diferencias se encuentran en voz de los docentes.

Los profesores señalan a grandes rasgos que el PEIB en la práctica, plantea el establecimiento de una asignatura que se basa en una perspectiva meramente folclórica más que en una proposición íntegra de la relación lengua y cultura en el mundo mapuche. De acuerdo a esto, existe un amplio escepticismo respecto de la real utilidad que este método educativo podría tener en los alumnos y en las comunidades en sí. Escepticismo apoyado además por la falta de información e instrucción en las áreas que requiere el proyecto, pese a que el estudio señala que el Ministerio de Educación y el Programa Orígenes han desarrollado “una amplia política de capacitación y formación de sus cuadros académicos en relación con la EIB y sus implicancias” (OEI, 2009), cuestión que no encuentra correspondencias en la opinión de los docentes que insisten en las diversas carencias del programa, como la breve extensión de las capacitaciones que genera vacíos en los conocimientos teóricos y en las herramientas metodológicas necesarias.

No obstante, la insuficiencia de seguro más latente en sus percepciones, es la que refiere a la enseñanza de segundas lenguas, donde la mayoría de los docentes reconoció no hablar la lengua o conocer muy poco de ella, por lo que su labor solo se desarrolla a través de la copia y repetición de textos escritos. Seguido de estas apreciaciones, el estudio señala que los profesores en su mayoría se caracterizan por: (1) no poseer instrucción en metodologías pedagógicas para la enseñanza de segundas lenguas, (2) ser monoculturales hispánicos y monolingües de español, (3) contar con muchos años de trabajo en escuelas rurales, (4) tener escaso contacto en profundidad con las comunidades, familias o dirigencias de los territorios donde se aplica el proyecto, (5) prescindir de conocimientos de la disciplina lingüística, (6) desarrollar un estilo de enseñanza denominado “autoritarismo cordial”, donde el docente es el eje de una clase con alumnos que escasamente participan y (7) tener conductas más o menos endebles sobre el conocimiento y compromiso con el PEIB.

Otro aspecto importante, y del cual el apartado anterior del estudio no se encarga de definir claramente cuando habla de “profesores”, refiere justamente a la presencia dual de docentes en aula, a saber el “educador mentor” y el “educador tradicional”; el primero encargado de la metodología pedagógica, y el segundo (en teoría), conocedor de los saberes lingüísticos y culturales de la comunidad indígena. Sobre este último además se muestran datos sobre su elección y rol dentro del proyecto, que establecen: (1) que la selección de éste es delegada a la comunidad misma, (2) que se dedica en promedio dos horas semanales por curso, (3) que sus contenidos oscilan entre la familia, el ciclo anual, las plantas medicinales, el *wetripantu* y en ocasiones revisión de *epew* o relatos, (4) que la metodología de enseñanza se basa en una exposición y conversación con los niños, (5) que generalmente queda solo con los niños en aula mientras el profesor mentor se retira de esta y (6) el énfasis en la falta de conocimiento pedagógico que se refleja en problemas de disciplina para con los alumnos.

A pesar de los conflictos aquí reseñados sobre el planteamiento del PEIB en relación a la propuesta y función concreta de los docentes, el estudio citado legitima su ejercicio en la valoración que según ellos, le da la comunidad a la presencia del educador tradicional, puesto que “cumple un rol de enlace, puente, mediación, entre las dos culturas que se encuentran en la escuela” (OEI, 2009), el cual debe ser fomentado aún más en el futuro.

3.6. 2. Alumnos.

La educación intercultural bilingüe no opera como un programa transversal, sino que se centra en educandos de origen indígena. Por lo que es ofrecida solo en establecimientos cuya matrícula aborde un 20% de alumnos de ascendencia étnica y de nivel básico, una vez terminada esta etapa el programa se interrumpe. Este, como se mencionó, se articula bajo una serie de propósitos tanto asimilacionistas, como mejorar el rendimiento de los alumnos indígenas, como intraculturales, el fortalecimiento de la identidad de los educandos.

Pese a que la enseñanza de la lengua se ubica como uno de los ejes del subsector que abarca, su objetivo no busca “lograr que los estudiantes sean bilingües, sino que su objetivo es contribuir a revitalizar la lengua como una manera de fortalecer las identidades de cada pueblo.” Esto resulta problemático, en tanto, son los niños uno de los grupos que menor competencia y contacto reciben con la lengua de su pueblo. En el caso de los mapuches urbanos, apenas un 2,4% señala hablar en la lengua indígena a sus hijos (Zuñiga, 2007).

En cuanto a indicadores, aunque algunos revelan mediante encuestas una imagen más positiva sobre la lengua indígena, los resultados a nivel lingüístico son escasos. Asimismo, el real fortalecimiento identitario, de acuerdo a estudios como el de Riedemann (2012), demuestran que el diseño y ejecución de la EIB produce una serie de incongruencias y tensiones a los niños que lo reciben. Riedemann sostiene que la elaboración del programa en función de mejorar rendimientos inspira una representación de niños indígenas como niños problemas; surge en base a una perspectiva que cree que problemas de una sociedad mayoritaria como el racismo o discriminación pueden solucionarse en el aula de clases y que tiene como efecto, enfrentarse a una educación contradictoria en relación con formas de vida fuera de la sala de clases : discriminación v/s ambiente que busca respeto y reconocimiento del otro; y sistemas de evaluación en los que la EIB aparece más un obstáculo que solución.

4. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

Establecidos nuestros objetivos, metodología y expuesto los conceptos con los que trabajaremos, queda realizar el análisis de los datos obtenidos durante el proceso de recolección, los cuales se basarán en la revisión y estudio de los testimonios que nos conduzcan describir las ideologías lingüísticas presentes en los actores sociales involucrados.

4.1 Docentes.

Con la tarea de incluir en la mayor medida posible a la comunidad escolar completa, en este apartado encontraremos las diversas proposiciones a cerca del mapudungun de la Sra. Elba Huinca, única educadora tradicional del establecimiento, también de la Sra. Nathaly Parra, educadora mentor que trabaja la mayoría del tiempo en sala con Elba, y de la Sra. Soledad Huaquiñir, Profesora de Ciencias Naturales y actual jefa del departamento de Unidad Técnica Pedagógica del colegio Mustafa Kemal Ataturk, además de declaraciones emitidas en formato audiovisual de la directora Sonia Figueroa, que en su conjunto, configurarán el bloque ideológico de personas que trabajan por la enseñanza de la lengua, ya que luego conoceremos su contraparte, la que se avoca en aprenderla: los alumnos.

Antes de aquello, sin embargo, es importante rescatar las problemáticas que fueron identificadas por estudios realizados al interior de la institucionalidad (MINEDUC, OEI), y que fueron reseñadas en el marco teórico de la investigación, con el fin de generar un contraste entre las percepciones de las docentes que serán aquí. En general los testimonios en dichos estudios acerca de la evaluación que hacen apoderados, directivos y docentes del PEIB en sus establecimientos correspondientes, eran de carácter positivo, con la salvedad que para estos últimos (docentes) existe un marcado sesgo folklórico en el contenido del programa, que atenta contra la integración de la cultura mapuche a través de la lengua en la sala de clases, por lo que existe un amplio

escepticismo respecto de la utilidad de este método educativo. Contrariamente a lo que ocurre en el colegio Mustafa Kemal Atatürk, las docentes creen que su labor pasa por velar la complementación de los contenidos culturales con los lingüísticos, perfilando una visión más optimista, o si se quiere, más exitosa respecto de otras experiencias. La diferencia más notable en efecto, ocurre cuando los docentes de otros establecimientos se quejan por la falta de capacitaciones sobre los alcances del PEIB; de hecho, la mayoría de los educadores tradicionales reconocen no hablar la lengua competentemente o conocer muy poco de ella, realidad diametralmente contraria a la de la Sra. Elba Huinca, quien es una hablante capacitada y completa en todos los aspectos referente a la cultura mapuche. De esta manera, problemas que presentan los otros educadores tradicionales como ser monoculturales hispánicos y monolingües de español, en el establecimiento estudiado quedan anulados. Por otro lado, las semejanzas que podrían existir, guardan relación con la falta de instrucción metodológica en las educadoras tradicionales para la enseñanza de segundas lenguas. No obstante, la Sra. Elba ha logrado capacitarse en cierto grado, probablemente porque en la Región Metropolitana existen más oportunidades de hacerlo, lo que ella efectivamente ha afirmado al hablarnos de experiencias en la Universidad Tecnológica Metropolitana, la Universidad Academia Humanismo Cristiano y la Universidad de Chile. Diferente de los otros establecimientos que pertenecen en su mayoría a zonas rurales del sur del país. Finalmente, cabe destacar que ambas realidades (las ilustradas en los estudios y la de nuestro establecimiento estudiado) valoran positivamente la existencia de un educador tradicional en el aula, a pesar de las deficiencias en la formación pedagógica que estos puedan tener, ya que en ambos casos se ven solventadas por el profesor guía.

4.1.1 Actitudes Lingüísticas en Docentes.

4.1.1.1 Mapudungun como saber divino.

Cuando la Sra. Elba comienza su relato sobre cómo llegó a hacer clases de mapuchedungun en la escuela, señala en primera instancia que ella no reconocía el valor que tenía hablar lengua

indígena, pero una vez que entendió que muy pocas personas tenían esa habilidad, comprendió que es un saber único, valioso, que no se enseña en las escuelas de manera masiva, y que por lo tanto tenía algo que entregarle a la comunidad.

E: Claro, entonces, aquí en esta escuela había profesoras que ya se fueron que valoraron tanto lo que yo hacía acá, que ellas le dieron mucho, lo valoraron demasiado, y también me valoraban a mí, entonces por ahí nace en mí que lo que enseñaba era tan valioso, yo no lo veía así antes, siempre yo lo vi como una mujer mapuche, una mujer discriminada, una mujer que servía para hacer aseo, para los mandados, siempre para el trabajo más.. poco digamos, en cuanto a nivel así elevado, entonces fui dándome cuenta que en realidad lo que yo sé no lo sabe nadie, lo que yo sé no se va a prender a una universidad.

Sin embargo, el mapudungun también es reconocido por ella como un estigma para la sociedad, castigada cuando niña por hablarlo, producto de la discriminación, una vez que vuelve a interactuar en el idioma con sus pares en la adultez, agradece al ser superior gnünechen por devolverle el hablar, por lo que el valor de este conocimiento, está en directa relación con la cosmogonía y espiritualidad de la cultura, y por ende con su identidad.

E: Nos unimos los mapuches de Santiago, nos juntamos, se hacen ceremonias que son íntimas del pueblo mapuche en el campo se empezaron a instalar también en la ciudad y, a través de oración pidiendo a ngünechén que nos devuelva ese hablar. Como el disco duro está, tiene todo almacenado, fue fácil empezar a hablar, y ahí uno dice “ki chum menew inche tufachi mapuche mapu mew”y, al sentir, la traducción te la hago, “no nos mandamos solos en la tierra”, nos rige un ser superior, nos devuelve el hablar, y de esa forma, hablando en mapuchedungun, con otras personas, uno se siente como recuperando a full el mapudungun.

El hecho de que Dios *devuelva el hablar* produce un vínculo esencial entre la procedencia, las costumbres y la divinidad. Por lo mismo, la lengua también conlleva un saber oculto, un conocimiento que no debe ser entregado por completo a la sociedad *winka* o exterior, ya que eso

generaría la dominación del pueblo mapuche al apoderarse de sus secretos, y con ello la imposibilidad de perpetuarse en la tierra a la que pertenecen. Sin embargo, el mapudungun debe ser enseñado, sobre todo a las futuras generaciones, para que el pueblo así subsista.

E: Hay mucho que explicar y eso hace que nosotros los mapuches si lo entregáramos todo, de lo que yo te estoy diciendo, siempre hay más...

P: Me imagino

E: Hay más, si nosotros mapuches entregáramos todo, hace ratito nos tendrían la patita encima los winka, y eso no lo vamos a hacer jamás, siempre va a ser lo que se ve.

P: Y la lengua tiene que ver con eso

E: La lengua tiene que ver con eso, con el idioma, así como la machi entra en trance, habla en otro mapudungun, y ese mapudungun no lo habla nadie, pero nosotros tenemos la capacidad de que ese día en un machitún, en un guillatún, se instala en nosotros un saber mucho, mucho más allá del mapuchedungun que hace que nosotros entendamos el mensaje que nos mensaje que no está entregando el gnüñechén que es dios a través de la boca de la machi.

Reconocemos aquí una dualidad en el discurso respecto de lo que es el mapudungun, ya que por un lado es un conocimiento que asegura la pervivencia del pueblo y por lo mismo debe ser masificado, pero por otro, esta enseñanza debe ser parcial hacia la sociedad chilena, ya que no sólo se trata de un idioma, en el sentido de aprender gramática, sintaxis, y/o léxico, sino que también guarda una conexión secreta con los saberes más profundos de la cultura, los cuales deben permanecer dentro de esta para, de igual forma, asegurar su trascendencia al resguardar el conocimiento ancestral que brindan gnüñechen, ser superior que se configura como el dueño de las personas, la naturaleza y su energía, a quién a través de la oración, se le debe pedir beneplácito para interactuar con el medio ambiente y tener una jornada próspera.

Las actitudes de la Sra. Soledad Huaiquiñir acerca de la conexión divina del mapudungun son muy similares a las de la Sra. Elba, ya que de igual manera reconoce que el lenguaje es la forma que tienen los pueblos de perpetuarse y de proyectarse en el futuro añadiendo la noción de que no

solamente se aprende la palabra y su pronunciación, sino también lo que ella llama “el espíritu” y la “filosofía” de lo dicho, es decir, su conexión con la cosmovisión del pueblo, lo que ella cree además, lleva al entendimiento y respeto entre las culturas coexistentes en el territorio nacional.

S: El lenguaje es la forma como los pueblos se perpetúan, se proyectan. En el lenguaje está el espíritu de un pueblo y eso para nosotros es crucial, si bien es cierto a lo mejor es un idioma que es difícil para los niños, que no están familiarizados con ello, pero al momento de la pronunciación, al momento de conocer conceptos que son de nuestro pueblo a ellos, no solamente les queda la palabra dicha, traducida, sino que además le queda el espíritu de esa palabra, el centro filosófico que tiene la palabra, entonces la manera de ver el mundo, entonces para nosotros el lenguaje es crucial para que nos podamos entender como sociedad y hacer la interculturalidad en el fondo.

Por otro lado, para la educadora Nathaly Parra la lengua es también un saber interesante, pero difícil, por lo que no ve de manera viable el hecho de que ella pueda aprender y enseñar la lengua a sus alumnos como lo hace la Sra. Elba, ya que para transmitir el mapudungun es fundamental relacionarlo con diversos elementos de la comunidad los cuales no se aprenden en manuales ni en la academia; elementos; que justamente refieren a la necesidad de asimilar elementos superiores o religiosos que subyacen a la palabra hablada.

N: Es súper interesante de aprender, a mí me ha costado un poco porque, bueno la Elba me enseña todo el rato, a veces me llama por teléfono y me habla todo el rato en mapudungun, y yo le digo “Elba no te entiendo todo”, te entiendo la mitad o un octavo, “no importa” me dice, “tenés que aprender”, y bueno, de aprender, aprendo palabras por separado, porque igual es súper difícil.

N: De aquí a unos diez años podría enseñar como la Elba, porque ella es parte de eso, entonces es imposible, la Elba igual necesita a veces un poco, yo he trabajado con ella como profesora guía, eso quiere decir que yo tengo la parte didáctica de la pedagogía y ella tiene el encanto del mapudungun y todo lo que ella sabe que yo no podría entregar ni siquiera con libros.

Entendidos estas actitudes, diremos que el mapudungun es para estos actores sociales un saber que guarda estrecha relación con la manera en que entiende el mundo el pueblo. Esto no pareciera ser un gran hallazgo, ya que básicamente todas las lenguas generan diversas denominaciones para aspectos específicos de su ambiente y de su quehacer en general, sin embargo, en el caso del mapudungun, esta relación pasa por el sentido espiritual que guarda el lenguaje, ya que no sólo es utilizado para comunicarse, sino también para afianzar el vínculo existente con la naturaleza y la divinidad, configurándose como un elemento constitutivo de su identidad fundamental, y con ello, haciendo que sea imposible disociarlo de los otros aspectos de la cultura. Esta dimensión espiritual de la lengua genera límites para quienes no pertenecen al pueblo indígena, ya que el conocimiento público de los secretos que guarda el mapudungun podría ir en contra de los mismos mapuches, por lo que se debe mantener en resguardo.

4.1.1.2 Mapudungun como prueba de la pertenencia al territorio.

Según la Sra. Elba, el mapudungun representa la procedencia y la pertenencia a esta tierra, en tanto es un elemento que proyecta el saber originario al no ser introducido desde el extranjero. Por este motivo, la lengua es una vía importante - si no la más - para mantener al pueblo vivo. Perder la lengua para esta educadora tradicional significa homologarse a la cultura chilena dominante, es decir, adquirir y adaptarse a un lenguaje importado desde otro lugar ajeno al propio, anulando la identidad del pueblo.

E: No somos procedentes de ningún otro país, somos de esta tierra, aquí nacimos, aquí estamos y aquí moriremos, y por eso mismo cuando yo digo, el idioma es mantener el pueblo vivo.

E: un pueblo sin lengua, sin idioma, es un pueblo muerto, ¿por qué? Si un mapuche en esta es sociedad dominante sigue existiendo y no sepa su idioma, ya estamos en la similitud con la otra sociedad, perdimos la lengua, estamos hablando solamente castellano, español, por eso, la importancia de permanecer con el idioma vivo para que el pueblo siga vivo. Siempre he dicho eso, mientras tenga vida, iré por la tierra,

por donde vaya mi caminar enseñando el mapuchedungun, sea en la escuela, sea en una actividad grande, en una comunidad, donde estén los pichikechén yo voy a estar enseñando mi idioma.

La lengua, por otro lado y como ya fue dicho, está en estrecha relación con la religiosidad, y por ello, a través del ejercicio de la oración, también será representativo de una cura para las malas energías que puedan absorber las personas. Instalar el uso de la lengua como una manera de agradecer y de entregarse a la tierra y a los seres superiores genera, según Elba, que esa persona opte por un estilo de vida correcto, en el que se preserve la espiritualidad, el entorno y la familia en favor de la prosperidad de las personas, lo que otorga sentido a la valoración por la identidad, ya que gracias a estos procedimientos se legitima la estancia del pueblo en la tierra, en contraposición a los estados negativos en que están inmersos los winkas.

E: Mientras más dice uno “a mí no me entran balas”, y le entran, porque si uno no está protegida a través de la oración en un momento de debilidad te atrapa la energía mala y nadie te la saca, porque no hay nadie que sepa sacar las energías malas de los winkas, la sociedad mapuche, nosotros tenemos las machi que, saben percibir cuando un cuerpo tiene la energía mala instalada, y a través de sabiduría que tiene la machi, se logran retirar las energías malas de un cuerpo de un ser humano, entonces eso es lo que se desconoce, aquí quizás le llaman depresión.

Otro dato importante y que refuerza estas ideas, es que habla sobre la ‘activación’ de la cultura mapuche en las personas donde, a través de la música tradicional por ejemplo, los cuerpos de los alumnos empiezan a moverse sin que ella se los pida, a lo que atribuye el sentido de que la raíz genética mapuche que poseemos todos los winkas, producto al proceso de mestizaje en la conquista, sentiría el llamado hacia el exterior, dando prueba irrefutable del origen nativo de su pueblo.

E: Entonces yo toco el trompe, los niños escuchan, al escuchar su cuerpo solo baila, yo no le estoy pidiendo que baile, se mueven al compás de la música mapuche, porque la música mapuche tiene una, como se llama, atrapa el pil, es el alma de las personas que al oír la música que es netamente mapuche, la sangre del pueblo

mapuche en el cuerpo de un winka se convulsiona digámoslo así, se activa, se activa y una persona winka y tiene sangre mapuche al oír la música, esa sangre de allí, obligadamente hace que ese winka tome el ritmo y eso es lo que se desconoce. Eso lo desconoce totalmente la sociedad chilena y nosotros no se lo vamos a decir. ¿Cómo dicen ellos? “ooh me encanta lo que hacen los mapuches” no, es la sangre mapuche que llevan dentro, se activa, cuando el sonido del cultrún, el sonido de la trutruca, del trompe, de la guada, del pawue-pawue.

Por último, la importancia del origen, hace que el mapudungun también represente autonomía, dado el hecho de que la lengua indígena guarda saberes ocultos que no pueden llegar a conocimiento de la sociedad chilena, puesto que esta los utilizaría con propósitos colonialistas.

E: No podemos nosotros entregar las herramientas del saber para que el estado lo maneje. Nosotros los mapuches debemos ser autónomos.

E: A mí la solución que me queda es seguir la autonomía, seguir como estamos, ser fuertes, e ir a todas las partes donde nos llamen, yo por eso, yo hago talleres en todas partes, yo voy a Rancagua, voy a-, en este minuto estoy yendo a Rancagua, a Pedro Aguirre Cerda y cerca de Valparaíso, se llama.. Plazilla, esos son los talleres que yo hago.

Para la Jefa de UTP, Soledad, el mapudungun marca la presencia del pueblo mapuche en el territorio chileno desde tiempos remotos, lo que justifica el hecho de que las otras culturas presentes en la región, conozcan y respeten los saberes indígenas, ya que a través de la palabra se conocen los fundamentos del actuar de las personas, lo que conlleva a un entendimiento intercultural.

S: La idea es fortalecer el idioma y la cultura de nuestro pueblo, porque creemos que tenemos una presencia importante en la sociedad chilena y porque tenemos elementos culturales muy particulares que compartir y, por lo cuales poder enriquecer nuestra existencia. Si nosotros no nos alimentamos de otras fuentes culturales, hay como un vacío en el ser y aquí en Santiago hay una cantidad enorme de población mapuche.

S: En la medida en que el niño conozca el fondo del ser mapuche o del espíritu mapuche, de la filosofía mapuche, va poder entender también a la otra cultura, y al revés, la sociedad chilena tiene que conocer como pensamos, tiene que saber cómo actuamos y porque actuamos de la manera que actuamos, y así va a llegar a un entendimiento, sino, no hay entendimiento y la idea de nosotros es poder ir entendiéndonos en nuestra diversidades.

De igual forma, Nathaly Parra entiende el mapudungun como un medio de transmisión cultural que está muy ligado a la identidad del país, ya que es la lengua de las personas que habitaban el territorio desde antes de la conquista, por lo que el mapudungun debería tener relevancia y reconocimiento a nivel nacional.

N: Habría que culturizar a las familias para que entendieran que es algo muy importante, que no hay porque tenerle miedo digamos a, a lo que saben, y que en realidad están entregando cultura y están entregando vivencias y oportunidades de personas que vivieron mucho antes que los españoles, mucho antes que nosotros aquí en Chile.

N: [sobre la integración de los pueblos a la cultura chilena, los mapuches] todavía son como los invitados, no es que nosotros hayamos llegado a la tierra donde ellos originalmente vivían, es al revés, nosotros estamos como “aah ellos existían” entonces disfracémonos de mapuche, disfracémonos de aymara, disfracémonos de onas. No son disfraces, los chiquillos aquí ellos ya saben que son trajes típicos o trajes correspondientes a su cultura, pero no son disfraces, porque yo les digo los disfraces son “o te disfracas de elefante, o de caballo, pero no de mapuche”.

Ella, además va más allá del mapudungun y advierte que la lengua indígena en sí, debiese tener esta relevancia en todas las regiones en las que exista presencia de población indígena que se le corresponda, atendiendo a la importante relación que los pueblos tienen entre su origen y la lengua que hablan.

N: según las regiones, según el interés que tenga cada comunidad en particular, también debiese trabajarse la lengua que predomine en ese lugar, o sea en el norte

perfectamente podrías rescatar el quéchua, entonces no tendría por qué ser necesariamente mapudungun de norte a sur, no tiene sentido.

De esta forma, queda puesto de manifiesto que la pervivencia de la lengua y del pueblo mapuche se fundamenta en gran medida en el origen de estos en el territorio nacional, donde los saberes, al estar en estrecha concordancia con la naturaleza y lo que provee la tierra misma, legitiman el respeto y el conocimiento de la cultura completa, ya que su hablar, costumbres y actitudes nacen en el mismo lugar en el que han prevalecido y pretenden prevalecer por siempre. La pertenencia otorga inmediatamente identidad, y eso lo refleja la lengua, la cual, cabe destacar, no se configura como un saber superior en contraposición por ejemplo, con el castellano, pero sí como un elemento originario y por ende, auténtico y genuino, otorgándole una valoración positiva.

4.1.1.3 La utilidad del Mapudungun en la formación del individuo.

Con todo lo anterior, no cabe duda la importancia que tiene el mapudungun para las actores sociales mencionadas, debido al fuerte componente identitario que este tiene al configurarse como un saber ligado directamente a los seres superiores y a la naturaleza, como también a la historia y pertenencia legítima al territorio. No obstante, ¿son estos factores suficientes para que el mapudungun sea también una herramienta útil de enseñar en las escuelas? La utilidad de un idioma, pasa en gran medida por la valoración que se tenga de éste, y actitud hacia la lengua indígena, hemos visto es bastante positiva por las docentes, sin embargo, si volvemos a la situación lingüística actual del mapudungun que fue discutida en el marco conceptual de este estudio, nos encontraremos con problemas como el bajo prestigio o un bilingüismo que tiende cada vez más hacia el castellano. Por lo que habría un desajuste entre la apreciación de la lengua y el impacto real que tiene en las comunidades, lo que hace necesario atender a cómo estas educadoras conciben la utilidad del mapudungun.

A este respecto, la Sra. Elba Huinca instala la utilidad del mapudungun de acuerdo a la correcta formación que debe recibir un niño para ser una buena persona en el futuro. La oración a gnünechen, el ser superior, y el agradecimiento a la naturaleza por medio de la palabra hablada genera acciones y actitudes positivas hacia la vida y la relación con los demás.

E: Y todas esas cosas yo, cuando tengo que entregarla la entrego y al niño le hago ver que una persona de bien, una persona *nowche*, sepa hacer de bien desde chico, la enseñanza de un ser *nowche* parte desde chiquititos, si yo no lo formo por un buen camino, nunca va a ser un *nowche*, va a ser una persona que, de chiquitito instaló en su ser, de ser un niño o una persona problema en la vida. Lo tienes que hacer ver a muchas cosas, muchas, muchas, la forma de sentarse en la mesa, como dar gracias cuando llega la noche, como dar gracias que todo lo que paso en el día, como doy, pido en la mañana para tener un buen día, que todo salga bien.

La educadora tradicional va más allá incluso y plantea otra visión de la utilidad del mapudungun en la que este podría homologarse con el castellano por ejemplo, al momento en que los aparatos tecnológicos hagan uso del idioma y sea necesario para la sociedad winka aprenderlo.

E: Da gusto ir al registro civil que ahí sale en mapudungun y en castellano los estamentos. Ahora me dio mucha alegría, escuché en las noticias que hay una maquina muy de lo último en tecnología que está en mapudungun, fíjate que yo no sabía, está en mapudungun la máquina y el winka no va a manejarla, mira cómo va a necesitar el mapudungun, ¿cómo no va a ser importante?

Y por último, señala que el mapudungun es útil también para el desarrollo de habilidades lingüísticas, al facilitar el aprendizaje de segundas lenguas.

E: El mapuchedungun a mí me ha hecho ser una persona que tiene la facilidad de aprender un tercer idioma, porque en este minuto estoy aprendiendo inglés y para mí es facilísimo aprender inglés porque yo estoy con dos idiomas ya en mi mente que es el español y el mapuche y ahora estoy instalando el inglés y pronto quiero practicar “eu falo portugueis” jajaja claro, entonces, si, y pareciera todos los idiomas que después tú quieres aprender es más fácil, porque tú tienes activa tu *muyo*.

Soledad, la Jefa de UTP, se apega a la primera noción de utilidad que entrega la Sra. Elba, es decir, la que tiene relación con la formación y educación de los alumnos para su vida, ya que reconoce que existen niños en situación de desarraigo cultural, para lo cual el mapudungun viene a llenar ese vacío.

S: muchas nuevas generaciones están naciendo en medio de la ciudad y en alguna medida con desarraigo cultural, entonces la idea de nosotros es poder que esos niños finalmente logren tener una, logren identificarse como parte de un pueblo y la escuela entrega los elementos para que estos elementos culturales se puedan internalizar tanto en ellos como en las familias y puedan sentirse como parte de esta sociedad que los ha dejado al margen por mucho tiempo.

Queda de manifiesto que la utilidad para esta docente está en relación con el concepto de interculturalidad, y de todas las declaraciones, es la única que se identifica en algún grado con el objetivo del PEIB que, recordemos, apuntaba a la mejora del rendimiento académico de los alumnos al contextualizar en la escuela, el entorno de mixtura cultural en el que se supone están inmersos los alumnos. Si bien Soledad en ningún momento refiere al rendimiento académico de los educandos, si le otorga utilidad a la enseñanza de la lengua indígena en la escuela en tanto se instruye a los alumnos en un saber que los hará sentir integrados y parte de un pueblo que tiene profundas raíces en el territorio, volviendo a la importancia de conocer la base filosófica de las palabras y la filiación histórica que tiene el pueblo con la tierra.

Las siguientes palabras de la directora del establecimiento, Sonia Figueroa, apoyarán lo anterior haciendo ver que el planteamiento educativo del colegio se sustenta en el fortalecimiento de la interculturalidad como medio para la formación de alumnos con respeto hacia la diferencia.

Sonia: Aquí hay muchas familias de distintas etnias, como mapuche, como peruano, como colombiano, argentinos. Aquí hay varias situaciones. Los alumnos nuestros reciben y comparten a los niños extranjeros, cuáles son nuestras principales, a su altura, juegos comida, música, etc., pero ellos también tienen que retribuir enseñando

a los niños nuestros cuáles son sus juegos principales, como se llama su flor nacional, el himno nacional, entonces para ellos es un dar y recibir. En el fondo si todo el mundo nos respetamos, no importa de qué etnia seas, lo importante es que todos somos personas y eso ellos lo tienen claro.

La argumentación sobre la utilidad del mapudungun que tiene la docente Nathaly Parra continúa esta línea, ya que se entiende por sus declaraciones, que la lengua indígena ayuda a que los alumnos se formen como personas educadas y de bien al conocer y practicar los saberes de la cultura mapuche que suponen el respeto por la familia y el entorno.

N: El tema de entender la naturaleza como un todo, desde la familia, las personas que son importantes, el sol que nos gobierna, la naturaleza, la tierra que es como un ser que está ahí vivo, ha enseñado, y enseña a los niños en cada momento el respeto por todo. Desde que los adultos o los ancianos de nuestra familia son las personas más sabias y que las podemos escuchar, y que desde ellos aprendemos porque ellos son los que aprendieron primero, partir desde ahí enseñando ya es súper importante, porque si yo sé que, que si tiro un papel a la tierra estoy dañando mi propia casa, donde yo habito a diario, algo que en la cultura nuestra digamos chilena, no se utiliza, no se toma en cuenta, por eso la tierra está como está, por eso las familias son dispersas, a los abuelos los tienen arrinconados ahí en la casa o están definitivamente en un hogar todos abandonados, y la familia y la mamá y el papá no han entregado los valores y no han enseñado todo lo que tienen que enseñar. Y los mapuches si lo enseñan, la cultura mapuche si lo usa.

En síntesis, la utilidad del mapudungun en la escuela, nuevamente se relaciona con la identidad y el correlato valórico respecto de la manera de ver y cuidar el entorno, la familia y la espiritualidad. No existe la noción de beneficio o ventaja que supone el aprendizaje de otras lenguas como por ejemplo el inglés, el que es reconocido como una herramienta ventajosa mundialmente. En efecto, algunos autores como De Swaan (2001) sostienen que actualmente existe un idioma global en el mundo, inserto en un sistema donde el resto de los idiomas conocidos están asociados a un patrón jerárquico respecto de este. En el centro de este sistema se encuentra el (*hypercentral*) Inglés, lo cual es sabido por la masa de aprendientes de segundas lenguas y los sistemas escolares pertinentes, ya que entienden les otorgará una ventaja

comunicativa respecto de otros idiomas según el estado del mundo actual, haciendo que este gane un gran prestigio. No ocurre lo mismo con el mapudungun entre las docentes consultadas, como vimos, la utilidad que se desprende del conocimiento esta lengua se relaciona con elementos valóricos, identitarios e incluso religiosos respecto del comportamiento que se espera de los alumnos en un futuro. Comportamiento que, aunque no deja de ser relevante, es desplazado al ámbito personal de la familia y el entorno, y no necesariamente a la formación competitiva o facultativa del niño, en donde el Inglés por ejemplo, si es reconocido como un conocimiento útil que facilita la ascensión profesional.

Destaca sin embargo, las apreciaciones de la Sra. Elba Huinca, sobre que el mapudungun le ha permitido aprender otros idiomas con mayor facilidad, ya que es la única actitud que se acerca a los planteamientos hechos con el Inglés, como ventajoso en el medio profesional, y se escapa en cierta medida de la fuerte visión formativa personal-social que se cree instala el mapudungun.

4.1.2 Ideología Lingüística en Docentes.

A raíz de estas actitudes, en las que reconocemos un correlato entre pertenencia, identidad, divinidad y formación del individuo, podemos decir que la visión general de estas actores sociales es positiva hacia el mapudungun, la cual se opone en diversos momentos al castellano, al reconocerlo como constitutivo de la cultura dominante. Basta recordar cuando la Sra. Elba habla de que los winkas “nos pondrían el pie encima” si conocen los saberes ocultos de la cultura mapuche, o la analogía con los disfraces que hace la docente Nathaly Parra, como también la valoración del espacio intercultural y por ende de la aceptación de la diferencia que enuncia la Jefa de UTP Soledad Huiaquiñir. De estas y otras apreciaciones, vemos como el discurso ideológico acerca del mapudungun se construye en gran medida en oposición identitaria hacia lo chileno, lo que cobra mayor sentido si ahondamos en los planteamientos que hace Dirk Geeraerts en “Words and Other Wonders” (2006) respecto de la construcción de modelos culturales acerca de la estandarización lingüística que, según él, pueden ser de corte racionalista o romántico.

En efecto, el autor establece que en los modelos racionalistas, el lenguaje estándar, que en nuestro caso reconocimos en el marco conceptual como el español, la característica fundamental que posee es ser generalizado a diferencia de otras lenguas restringidas, como el mapudungun. Esta generalización, siguiendo la línea de Geeraerts se desarrolla de tres maneras diferentes: primero, son geográficamente generales, ya que gran parte del territorio de una nación hace uso de ellas. Segundo, son también socialmente generalizadas, ya que constituyen un lenguaje común que no pertenece sólo a un grupo social, sino que es accesible de igual forma para todos los grupos. Y tercero, son temáticamente universales, “in the sense that they are equipped to deal with any semantic domain or any linguistic function. More advanced domains of experience in particular (like science or high culture) fall outside the range of local dialects” [en el sentido de que están preparadas para lidiar con cualquier dominio semántico o cualquier función lingüística. Dominios más avanzados de experiencias particulares (como la ciencia y la alta cultura) están fuera del rango de dialectos locales - traducción propia]. Esta apreciación se ajusta perfectamente al español estándar de Chile, por lo que continuando la línea argumental de Geeraerts diremos también que dentro de esta generalidad de la lengua estándar, son reconocidas dos características adicionales: una, referente a que también son un medio neutral, mediador, en tanto trasciende diferencias sociales y todos pueden acceder a ella en libertad, configurándose como un medio de participación y emancipación; y la otra, es que fomentan la participación política, puesto que esta ‘libertad lingüística’ sólo podría encontrar sentido en un sistema democrático participativo.

If then linguistic standardization contributes to the spreading and free communication, it is a factor of political emancipation - just as it is a factor of social emancipation when it contributes to the spreading of culture and education. By contrast, if you believe in the beneficial effects of standardization, dialects are mere relics of an obscurantist social and political system that opposes democracy and emancipation (Geeraerts, 2006).

Esta última frase acerca de que los dialectos son reliquias de un sistema social y político oscurantista, es el puente que nos sirve para introducir las percepciones sobre el modelo cultural romántico, el cual se opone a aquel pensamiento, y por ende, al modelo racionalista. Así mismo, el modelo romántico contrasta con el racionalista en tanto esta libertad política y lingüística que supone la lengua estandarizada, en la práctica es utilizada como un instrumento de opresión y exclusión, y toma un ribete crítico, al afirmar que los procesos de estandarización a menudo logran lo contrario a los ideales con los que se plantearon.

Horkheimer and Adorno (1947) argue that rationalist positions have a tendency to lead to their own dialectical counterpart in the sense, for instance, in which a growing technical mastery of man over nature may lead to the destruction of the natural world (Geeraerts, 2006).

Se entiende con el ejemplo que esta visión tan “racional” podría conllevar al resultado opuesto, lo que podría tener coincidencias con lo expresado por la Sra. Elba Huinca, que argumenta:

E: A través de nuestras clases, mostramos la tierra, la importancia que tienen los ríos, la importancia que tiene los caminos, el mar, los menecos, lo trayenco, todas esas cosas, todas esas cosas hermosas que nos dejó gnünechen es para que la disfrutemos y ¿qué hace la sociedad winka? La destruye, y nosotros lloramos a gritos para preservar todo eso maravilloso que nos dejó Gnünechen para disfrutarlo, no para matarlo.

Quizás la educadora tradicional no haga una reflexión propiamente lingüística respecto de este contraste entre lo racional y lo romántico, pero si deja entrever que la lengua estándar no incluye en su base filosófica - o espiritual si se quiere - un respeto por el ambiente y la naturaleza, respondiendo al carácter excluyente u opresor que plantea el modelo romántico sobre la lengua estándar, ya que esta se impondría de igual forma, sin considerar valoraciones de este tipo.

Continuando con las comparaciones, el modelo romántico critica también esta supuesta generalización geográfica que sostiene la lengua estándar, ya que en la práctica, los procesos de

estandarización se basan en la lengua de una región específica que por lo general es económica, cultural y/o políticamente dominante. En el caso de Chile, Santiago encarnaría este centralismo, independiente de que según las estadísticas, la mayor cantidad de población mapuche se encontraría en esta ciudad. Cabe recordar en relación con esto, que la cantidad de personas que reconoce ser parte de la etnia, no se condice en la realidad con la cantidad de hablantes competentes de mapudungun, evidenciando la tensión existente. En segunda instancia, el romanticismo también tiene sus reparos hacia el carácter socialmente generalizado de la lengua estándar, puesto que asume que esta se utiliza típicamente en contextos culturales, educativos, científicos, administrativos y políticos, haciendo que las variedades no estándar generen un contraste respecto de aquello.

For one thing, if the standard language is the language associated with intimacy, familiarity, the personal rather than the public sphere. For another, if the standard language functions in typically intellectual contexts (education and science), non-standard varieties will be invested with emotional values (Geeraerts, 2006).

Esta diferencia, generará la separación de lo público de lo personal, lo emocional de lo intelectual, y de hecho, este efecto está evidenciado en las declaraciones de la educadora tradicional citada anteriormente.

E: la lengua tiene que ver con eso, con el idioma, así como la machi entra en trance, habla en otro mapudungun, y ese mapudungun no lo habla nadie, pero nosotros tenemos la capacidad de que ese día en un machitún, en un guillatún, se instala en nosotros un saber mucho, mucho más allá del mapuchedungun que hace que nosotros entendamos el mensaje.

Cuando estos contextos familiares de uso de la lengua no-estándar se quiebran, generan sorpresa y también alegría, ya que en cierta medida está dominación del espacio lingüístico público se ve mermada con dichas intervenciones.

E: da gusto ir al registro civil que ahí sale en mapudungun y en castellano los estamentos. Ahora me dio mucha alegría, escuché en las noticias que hay una maquina muy de lo último en tecnología que está en mapudungun, fíjate que yo no sabía, está en mapudungun la máquina y el winka no va a manejarla, mira cómo va a necesitar el mapudungun, ¿cómo no va a ser importante?

Finalmente, respecto de la neutralidad social, o de este rol mediador de la lengua estándar, el modelo romántico plantea que en realidad, esta corresponde al lenguaje de un élite, ya que, como quedó claro en el punto anterior, el estándar es el que se utiliza en la producción lingüística pública, osea, cultural, científica, política, administrativa, etc. Por lo tanto será más fácil de aprender y utilizar por las personas que estén vinculadas a estas esferas de conocimiento que para las personas ajenas a ellas, contribuyendo a la exclusión social.

The outsiders may then perceive the greater linguistic proficiency of the elite as a factor contributing to social exclusion. In Gregoire's view, knowledge of the standard language contributes to social mobility, but conversely, the real social distribution of standard language functions may turn the standard language into an instrument of discrimination (Geeraerts, 2006).

En efecto, de las conversaciones y salidas a terreno que desarrollamos como parte de la metodología de este estudio, muchas personas - sino todas - las pertenecientes a la etnia mapuche declaran haber sufrido un grado de discriminación, lo que generó muchas veces un salto generacional, donde los abuelos eran los hablantes competentes del hogar, pero los padres, producto de la discriminación social, vetaron la enseñanza de mapudungun en el hogar hacia sus hijos.

E: Pero nosotros chiquititos oíamos como los abuelos conversaban todo en mapudungun, los ancianos de la comunidad, todos conversaban en mapudungun y nosotros entendíamos todo, mi hermana y yo. Nosotras dos entendíamos todo pero no podíamos hablar, nos pegaban cuando hablábamos mapudungun, entonces eso quedó como instalado en el disco duro, hasta que se activan las comunidades.

P: su conocimiento es único

E: si poh, uno lo aprende desde los padres, lo aprendí de mis abuelos, pero la discriminación que existió en el tiempo de mis papás cuando eran jóvenes, fue tan fuerte que ellos al tener hijos pensaron que nosotros íbamos a ser discriminados como ellos, y ellos no nos hablaban en mapudungun a nosotros.

Todo lo anterior, el autor expresa puede ser perfectamente trasladado al sistema educativo, el cual, si no atiende a estas problemáticas, no hará más que asegurar y fomentar dichas situaciones de exclusión social, ya que potenciaría únicamente las habilidades de los aducandos familiarizados con la lengua estándar, entrapando la movilidad social y el conocimiento por y para el lenguaje.

Enterados de esta revisión teórica y, homologando la visión racionalista al español de Chile como lengua estándar y el modelo romántico al mapudungun, diremos finalmente que **la ideología lingüística presente en los docentes y directivos del colegio Mustafa Kemal Atatürk es de corte romántico y se fundamenta en tres ejes, a saber:(1) la conexión con la espiritualidad, (2) la pertenencia al territorio y (3) la formación valórica del individuo.**

La denominación de esta categoría tiene como motivo fundamental el hecho de que - y siguiendo nuevamente a Geeraerts (2006) - esta crítica a la lengua estándar dominante no está planteada en términos de **utilidad comunicativa** del mapudungun, sino que se basa más bien en aspectos de tipo **emocional**. El conocimiento lingüístico del mapuche es atribuido a la decisión de una divinidad, gnünechen, dueño de las almas y mentes de las personas y de la naturaleza. Él es quien *devuelve el hablar* para que el pueblo perviva en el tiempo, y por lo mismo, existirán saberes ocultos propios de un credo religioso, haciendo que las palabras no sean meros símbolos, sino que verdaderos reflejos de la cosmovisión y filosofía de la cultura. Por otro lado, la relevancia de lo originario, de la pertenencia a la tierra en contraposición con la cultura extranjera importada,

también se encuentra en un plano discursivo emocional, puesto que la validación de este argumento está dada por la resistencia pese a la invasión, lo que ensalza las características afectivas del pueblo. Respecto de la utilidad de la lengua indígena, quedó de manifiesto que estos dos ejes anteriores generan que el mapudungun sirva para formar al niño en su constitución valórica, ya que al tomar consciencia de la espiritualidad y filosofía de las palabras, junto con la fundamentación histórica y originaria de la etnia mapuche, instalaría actitudes que tienen que ver con el respeto hacia la familia y el cuidado del entorno en que se vive.

El modelo romántico se denomina así en efecto porque la crítica hacia la dominación de la lengua estándar se acopla con una visión del lenguaje expresiva más que comunicativa. “According to the Enlightenment [la Ilustración, lo racionalista] perspective, languages are means of communication, and a standard language is a superior communicative tool because it is functionally general and socially neutral” (Geeraerts, 2006). Contrariamente, para el modelo romántico, las lenguas son principalmente expresivas, es decir, manifiestan una identidad, una autonomía, ya que poseen una visión particular del mundo del grupo que la habla, por lo que valorar una lengua no-estándar, es en realidad reconocer la identidad de las personas que la poseen y desarrollan. De acuerdo con la percepción romántica entonces, si algunas variedades del lenguaje son relegadas a la existencia de una lengua estándar dominante, a los hablantes de la variedad no-estándar se les estaría negando el derecho fundamental de expresarse en su propia lengua, lo que iría en desmedro de su identidad individual y colectiva. Por lo mismo, para las docentes de este estudio, la instalación del mapudungun en la escuela guarda el ideal de la revitalización o resistencia de la misma lengua y de la comunidad que la habla, ya que se estaría reconociendo el valor de su existencia en el pasado, presente y futuro de la historia del país.

A correlate of this position is the positive evaluation of variety. Whereas the rationalist approach cherished linguistic uniformity as the symbolic expression of a free and open community in which all citizens have equal rights to speech, the

romantic approach values diversity as a recognition of a fundamental respect for different identities (Geeraerts, 2006).

No podemos no pensar en las declaraciones de la jefa de UTP, Soledad Huaquiñir y la misma directora del establecimiento, Sonia Figueroa, respecto de las ventajas de la enseñanza del mapudungun al introducir las nociones pedagógicas de la interculturalidad. De acuerdo con ello, existirá una salvedad en el planteamiento romántico hasta ahora expuesto, el cual se opone a la apreciación positiva de la educación como un instrumento para la difusión del conocimiento lingüístico al desconfiar del sistema educativo, en tanto se cree reproduce la desigualdad social. Esto no ocurre en el establecimiento estudiado, puesto que la necesidad de reconocimiento y de revitalización que señalábamos recientemente ve justamente en el sistema educacional la vía adecuada para realizarse. Llama la atención por lo mismo, que los objetivos del PEIB se centren en la mejora académica de los alumnos, dado que la visión positiva e ideológicamente romántica de las docentes aquí expuesta, guarda relación con la expresividad y afectividad de la contextualización indígena, más que con la solución a problemas de currículo pedagógico y rendimiento escolar, dejando entrever un desconocimiento de estos planteamientos por parte de los organismos gubernamentales.

4.2 Alumnos

El grupo con el que trabajamos corresponde a estudiantes entre 1° y 6° básico de la escuela Mustafa Kemal Artatuk, específicamente de los cursos: 1°, 3°, 5° y 6°. Los niños entrevistados de acuerdo a su edad y distinto grado escolar presentan distinta conciencia y elaboración sobre sus representaciones de la lengua. Mientras en los niveles más tempranos presentan respuestas más escuetas, que tienden a formulaciones más imprecisas, aquellos alumnos que pertenecen a cursos más grandes entregan respuestas más explícitas y con un mayor grado de explicación. Además, indistintamente del grado que cursen los niños, ya sea por su personalidad o deseo de colaboración con la actividad sus respuestas se inclinarán a ser más o menos elaboradas. Por lo

que el estudio no es una voz absoluta hacia las representaciones del mapudungun, sino a lo que los alumnos nos quisieron mostrar, no obstante, incurrimos en técnicas de investigación como la observación participante en el establecimiento tanto dentro como fuera del aula de clases para conocer actitudes e ideologías de los alumnos que son explícitas ni dichas.

Otro punto clave a considerar es que en el grueso de los estudiantados tienen a la escuela como principal foco de conocimiento de la lengua, de acuerdo a lo extraído de las propias entrevistas, lo que gatilla que valoraciones de las lenguas se encuentren cimentadas en las mismas de las clases. A la vez se producen fenómenos que ocurren en viceversa, pues actitudes como el desorden, pueden ser derivadas de la existencia del *background* de los niños, si reciben fuera del colegio concepciones negativas sobre el mapudungun o los mapuche.

En este mismo sentido, otro punto que confluye en nuestro estudio son las representaciones de los mapuche, pues actitudes hacia ellos, dan pie a determinadas actitudes sobre su lengua nativa como lo indicaba Gardner. Por lo tanto, las concepciones y creencias sobre los elementos de esta tríada (mapudungun – clases de mapudungun y mapuches) constantemente repercutirán los unos sobre los otros, una de esas evidencias es el uso de mapuche y mapudungun indistintamente, podemos estar conversando sobre el mapudungun, pero puede que en la explicación se hable de mapuches y viceversa.

4.2.1. Actitudes lingüísticas hacia las clases.

En cuanto a actitudes, si bien, existen algunas nociones persistentes sobre lo que es el mapudungun o para que es útil, no obstante, hay diversidad en los dichos de los niños, por lo que mientras algunos pueden referir a un tópico, puede no ser considerado por otros, a fin de conocer cuán general o no es una actitud, se señalará los niños que hacen referencia a ello.

En términos generales, si hablamos de actitudes favorables, desfavorables o neutras. La tónica es la presencia de actitudes positivas hacia el mapudungun, verbalmente de las veinte entrevistas realizadas a veinticuatro niños, solo una niña se refiere negativamente al mapudungun, pero no como rechazo, sino como desinterés.

Las actitudes positivas hacia la lengua, según los niños también pertenecen a sus padres, de los estudiantes consultados solo una acusa de recibir “malos comentarios” acerca los mapuches, que de acuerdo a ella no comparte. Por otro lado, en uno de los documentales *Dungun, la lengua*, se presenta una reunión de apoderados, en la que los apoderados se les presentan objetos de la cultura mapuche, si bien, el caso que se presentan son los padres de un niño, se evidencia interés en ellos.

Las actitudes favorables al mapudungun por parte de los educandos se reflejan en que lo consideran como útil en su futuro, muestran un afecto positivo, no la consideran difícil y se expresan propiciamente a continuar con las clases de mapudungun. También valoran afablemente el curso y a la educadora tradicional, sobre la que han declarado que respetan y valoran especialmente sus habilidades como narradora y educadora y las actividades realizadas en clase.

4.2.1.1 Respeto

Existe una visión de respeto hacia el mapudungun y las culturas, así como a la profesora, la que de acuerdo a los dichos de los alumnos tanto dentro como fuera de las entrevistas invoca respeto. Esta actitud también se evidencia en otros miembros de la comunidad escolar como directora, docentes o inspectoras. Asimismo, se detecta por una parte del estudiantado la idea de que es importante el respeto a la cultura y la diversidad, que se manifiesta verbalmente.

E: pero sus compañeros, por ejemplo, cuando eran más chicos, por lo que yo he visto, los niños son muy abiertos a aprender el idioma, pero, como cuando son más grandes, empiezan con más burlas, ¿a tu curso no le ha pasado?

I: no, de hecho cuando llega la tía, siempre nos emocionamos y la escuchamos, por ejemplo, cuando viene, ella nos cuenta un cuento y le decimos todo lo que dice ahí,

entonces nosotros nunca hemos discriminado hablar mapuche

Si bien, aunque se les preguntó a los alumnos como eran las clases y si se recordaban episodios de discriminación, la mayoría contestó que no, en este caso particular, el alumno declara que tanto él como sus compañeros sienten afecto y respeto hacia la profesora.

No obstante, aunque existe esta actitud, muchos alumnos develan que en estas clases hay mucho desorden y de acuerdo a sus juicios, algunos –los de cursos mayores- consideran que esto ocurre con mayor intensidad en sus clases. Mientras que en cursos como tercero, los niños tienden a contestar que es algo que ocurre de forma pareja con otras asignaturas.

Esta actitud queda menos explícita en las mismas clases, que pese al desorden, a veces son los mismos alumnos los que intentan que el ambiente se calme, por ejemplo, en una clase cuando había mucha inquietud por parte de los niños, uno de ellos comenzó a cantar una canción en mapudungun, a lo que posteriormente los niños procedieron a acompañarle.

4.2.1.2. Recreación

Una de las actitudes más recurrentes a lo largo de las entrevistas fue valorar las clases de mapudungun como divertidas, entretenidas o con algún calificativo referente a la recreación. Cuando se les pidió a los alumnos que explicaran las razones, así como cuando se les pidió que describieran las clases, estos subrayaron la realización de actividades lúdicas en las clases como juegos, preparación de manualidades, cantar, dibujar, entre otras.

I: ¿y te ha gustado aprender mapudungun? ¿qué es lo que más te ha gustado?

E: cuando la tía hace las clases, cuando *hace juegos*, cuando enseña las parte del cuerpo y aeso

(Fernanda, 11 años, 5 ° básico, mapuche)

E: ¿y cuál fue la clase que más te gustó de mapudungun?

I: cuando como que hicimos pulseras

(Bastían, 11 años)

Si bien la tendencia es que la relación más evidente con el juego sea realizada por los niños de los niveles más tempranos. Los niños mayores también relacionan el mapudungun con actividades recreativas, no obstante, suelen detenerse y nombrar más frecuentemente la narración de relatos, que algunos mismos alumnos contaron espontáneamente. Mientras que en los niveles más tempranos se destacaron actividades como cantar, dibujar; asimismo, los niños de este nivel, tanto en la entrevistas como en conversaciones en la sala señalaron que una de las razones de porque les gustaba el mapudungun era por la presencia de este tipo de actividades.

E: ¿por qué te gusta más el mapudungun?

I: porque jugamos

(Fabián, 6 años, 1°básico, mapuche)

E: ¿y tú crees que el mapudungun te permite entender más la cultura, por ejemplo, entender ceremonias, el nguillatun?

I: sí

E: ¿y cómo lo ves tú eso, por ejemplo?

I: es divertido, porque la tía nos cuenta historias y son como bácanes, y todos se callan y es divertido, porque es como que todos se imaginan que esto hubiera pasado, que esos son leyendas, mitos

(Fernanda, 11 años, 6°básico, mapuche)

Asimismo, cuando a los niños de primero básico, se les preguntó sobre sus preferencias entre el inglés y el mapudungun, mostraron actitudes negativas al sub-sector de inglés. La base que motiva el rechazo o desagrado hacia el inglés se relaciona con las prácticas que se llevan a cabo en el aula de clases. Mientras por un lado, las clases de mapudungun se vinculan a la recreación y al juego, las clases de inglés se asocian al rigor y a la ausencia de permisos, por ejemplo, no pueden ir al baño en esta clase, lo que a los alumnos genera contrariedad respecto a este curso.

Dentro de clases, los alumnos, tal como señalaron fueron especialmente interesados en aquellas actividades de mapudungun de características más lúdicas. Si bien, también las clases integran un componente expositivo, dentro de las clases que asistimos, promovieron en general la participación de los alumnos a través de las ya mencionadas actividades. En los documentales que fueron grabadas las clases de doña Elba Huinca se da cuenta de lo mismo, la tendencia a las clases es la creación de dinámicas para enseñar por sobre la exposición de contenidos y son las que adquieren actitudes más positivas por parte de los alumnos.

4.2.1.3. Desorden

Las visiones decisivamente desfavorables hacia la lengua, en las entrevistas son escasas. No obstante, algunos alumnos, particularmente de los cursos más grandes –séptimo y octavo- no quisieron participar, porque de acuerdo a sus dichos, no se sentían con conocimientos suficientes o con pocas ganas de realizar la entrevista. Respecto a los niños que sí quisieron participar, solo hubo una declaración que indicaba una actitud poco propicia al mapudungun, ya que da cuenta de que las clases no le gustan

E: ¿te han gustado[las clases de mapudungun]? ¿cuál te gustan más las de mapudungun o las de inglés?

I: las de inglés

E: ¿por qué te gustan las de inglés?

I: porque no sé, la tía de mapudungun siempre hace lo mismo^x

E: ¿qué hace?

I: cuenta que en la casa hay cinco perros y hay que hacerlo en ese idioma y me aburre

E: ¿te aburre el mapudungun?

I: sí

(Marlen, 9 años, 3°básico, no mapuche)

No obstante, la niña entrevistada llegó hace solo un año al colegio y es la primera vez que tiene mapudungun, lo que eventualmente podría incidir en sus ideas sobre esta lengua. Asimismo, ella apunta que le cuesta poner atención en clases, pero que esa actitud no es la de sus compañeros.

Respecto al resto de los niños y actitudes desfavorables hacia las clases, en dos entrevistas se señalan que son los cursos con mayor desorden.

I: ¿y cómo tus compañeros reaccionan a las clases de mapudungun ahora que son más grandes?

I: no les gusta, se portan mal, algunos bien

E: ¿y eso pasa con todas las clases o en mapudungun solamente?

I: en mapudungun, matemáticas, religión

E: esas son las clases que peor se portan, ¿y por qué crees que son esas clases?

I: que esas clases son como aburridas

E: ¿y a ti te aburre mapudungun?

I: no

(Andrés, 11 años, quinto básico)

E: porque, por ejemplo, un niño de quinto me contaba que habían clases que eran más desordenados : mapudungun, matemáticas y religión

I: sí

E: ¿en su curso pasaba lo mismo?

I: sí

E: ¿por qué creen que son más desordenados en mapudungun que en inglés?

I: porque la tía de inglés es más estricta

(Alejandra, 13 años, sexto básico)

Aunque no se precisa con mucha extensión en los motivos de porque se genera este tipo de comportamiento, los alumnos que consignan este tipo de actitud, lo vinculan por un lado a que produce aburrimiento, y por otro, a una menor rigurosidad, por parte de la profesora. Sin embargo, al resto de los niños a los que se les preguntó si había un mayor desorden en este ramo, contestó que no era una actitud específica hacia el ramo, sino que era un comportamiento generalizado en casi todas las clases. Asimismo, ninguno de los niños de autoevalúa dentro de este grupo, no obstante, sí dan explicaciones o hipótesis a los motivos que producen el desorden. Unos niños de tercero básico cuando se los inquiriere por la inquietud en clases indican lo siguiente.

E: ¿por qué ustedes son más desordenados? ¿ustedes creen que hay menos interés en el idioma?

I: no, es que nosotros nos encanta mucho eso y nos desesperamos, no sabemos qué hacer con eso

(Alejandra y Paul, 10 años, 3° básico, no mapuche).

Esto podría hablarnos de un prestigio encubierto de la lengua por parte de algunos estudiantes. En la que los demás compañeros hablan de una actitud desfavorable hacia las clases, pero no atribuida a sí mismos, y sobre la que manifiestan posibles justificaciones a estas actitudes que no parecen coherentes con el propio comportamiento de acuerdo a las clases visitadas en ese curso. En el siguiente fragmento corresponde a los mismos alumnos del fragmento anterior que de nuevo incurren en negar una actitud, para justificarla luego.

E: oh y lo otro es que me contaron los niños de quinto que en la clase de mapudungun son más desordenados que en otras clases, ¿es verdad eso?

I2: nosotros no

I: cuando nos gusta algo somos más desordenados, algunos compañeros se portan mal, nosotros le seguimos la corriente

E: oigan yo he visto que los niños más chicos participan mucho más en las clases de mapudungun, ¿por qué creen que pasa eso?

I: porque uno se va cansando

(Alejandra, Paul, 10 años, tercero básico, no mapuche)

Por otro lado, de acuerdo a las visitas realizadas, las actitudes observadas en los niños también dan cuenta de un considerable desorden que se hace más manifiesto en los cursos superiores. Lo que entendemos como desorden, se fundamenta entre otras cosas, en muchos niños de pie, incluso corriendo alrededor de la sala y no concentrados en las actividades solicitadas por la educadora. El curso que más se patentó esto, fue en el tercero básico, que también fue el nivel más alto al que pudimos acceder a las clases. Inversamente, el kínder y el primero fueron los cursos en donde los niños participaron más asiduamente a las actividades organizadas por la educadora tradicional. En las ocasiones que participamos, los niños cantaron canciones, y aunque

mantuvieron inquietud, particularmente el primero, a través de actividades como la narración de historias o las intervenciones de la profesora jefe, los niños procedieron a tranquilizarse. No obstante, a nivel global, se presencia mucha inquietud por parte de los niños en recreos o momentos libres.

4.2.2. Actitudes hacia la lengua

4.2.2.1 Mapudungun como algo útil.

Mientras que la visión de la educadora tradicional posee una ideología del mapudungun como un conocimiento ancestral que posee una fuerte relación con la religiosidad. La representación de los alumnos se desliga, al menos discursivamente, de estas concepciones, en tanto que el mapudungun se entiende bajo una forma más instrumentalista, en la que la trascendencia del aprendizaje de la lengua se centra en la posibilidad de beneficios a posteriori. Aprender mapudungun es relevante porque permite entender a otras personas que hablan el idioma y también puede eventualmente proporcionar oportunidades laborales.

E: sí, tú me contaste, ¿tus papás que opinan de que tengan clases de mapudungun?

I: bien, porque si nos enseñan hartas clases de idiomas, *cuando grandes vamos a necesitar esos idiomas*, porque capaz que venga un *empresario* y nosotros vamos a necesitar saber hablar ese idioma, porque nosotros necesitamos ese idioma para entendernos y saber qué dicen

E: y por ejemplo, ¿el mapudungun en qué caso les sería útil saberlo?

A2: por ejemplos, para hartas cosas

I: si vamos al sur y nos encontramos con los mapuches, así hablamos con ellos

(Nataniel, 14 años, 6° básico)

Nataniel, en este caso, ha sido interrogado sobre cuál es la postura de sus padres hacia la enseñanza del mapudungun, a lo que él evalúa como positiva, en tanto pone al mapudungun en una posición en la que al igual que otras lenguas genera posibilidades laborales o puede permitir la comunicación en un eventual viaje. Nataniel, así como otros niños generan un paralelo en el

que el mapudungun permite más chances en un futuro, tal como lo ofrecen otras lenguas como el inglés. Por lo que el aprendizaje de idiomas se valora como una herramienta para el futuro.

E: ¿y entre los tres idiomas: turco, mapudungun, inglés, también pueden incluir el español, cuál creen que es el más útil en su vida cuando sean más grandes?

I1: el inglés y el mapudungun

E: ¿por qué creen que es útil aprender otros idiomas?

I1: porque así uno puede ir a otros países por el trabajo, porque de repente por el trabajo te mandan a otros países Ø

I3: y o si no te querís ir del país, porque querís descansar

(Millaray(10), Verónica(9), quinto básico)

El valor de los idiomas, de acuerdo, a una importante cantidad de niños descansa en la posibilidad de un eventual trabajo o de viajes, la enseñanza de una segunda o tercera lengua puede propiciar estos beneficios y es por ello, porque en general se manifiesta una actitud positiva a aprender idiomas dentro de los alumnos del colegio. Dentro de esta actitud, el mapudungun se equipara a las otras lenguas extranjeras que pueden aprender. Esto lo podemos evidenciar en los dichos de una alumna de tercero básico, la que ejemplifica de la misma forma, porque es útil aprender turco y mapudungun.

E: ¿no quieren ir? Y por ejemplo, ¿por qué crees que en este colegio le enseñan mapudungun?

I: porque este colegio es especial

E: ¿especial cómo?

I: especial, porque si tú hubieras estado sin aprender nada y viene un caballero de turco y te habla, ¿nosotros qué vamos a hacer? ellos nos van a decir dinos hola en inglés o en turco

(...)

E: oye, ¿y crees que es muy importante hablar mapudungun, además de aprenderlo por aprender? ¿por qué crees que es importante el mapudungun?

I: porque si un caballero te habla, tú ¿qué le vas a decir?

(Fernanda, 9, 3° básico, no mapuche)

En este sentido, aprender mapudungun, inglés y turco ofrecen ventajas muy similares, por lo que es posible que la enseñanza de las tres en clases, así como el perfil intercultural del colegio y por

el que los niños explican que en su colegio tengan clases de mapudungun y no en otros, esta característica para los alumnos es especial y distintiva de otros establecimientos.

E: oye y ¿qué piensas que en otros colegios no había mapudugun? Porque en mi colegio no había esa asignatura

I: Es que este colegio es como se llama, como cultural

E: ¿intercultural?

I: porque aparte del castellano, enseñan inglés, turco, mapudungun

E: ¿y por qué crees que eso pasa en este colegio y no en otros?

I: no sé, yo pienso que quizá a los profesores de este colegio les gusta que los niños aprendan lengua o cosas así,

(Deyanira, 12 años, 6ºbásico, mapuche)

De este modo, el mapudungun se subsume, bajo la perspectiva de los estudiantes, como una lengua más, cuyo estatus no es diferente al de otras lenguas. En las entrevistas, usualmente, los niños la revelan a la lengua más importante y no la evalúan como dialecto o una lengua menor, sino que la consideran tal como las otras lenguas que son enseñadas. En oposición a décadas atrás, en la que el uso de la lengua era sancionado y se le designaba como dialecto, sino que los alumnos la evalúan como las otras lenguas en el colegio

E: ¿por qué crees que le enseñan mapudungun en este colegio y no en otro?

I: porque para que nosotros vayamos a aprender distintos idiomas

(Andrés, 11 años, 5to básico, mapuche)

I: porque más adelante tienen que ir enseñándole más idiomas como el inglés, el italiano y muchos idiomas más

E: ¿pero, ¿tú crees que en tres años se alcanza a aprender bien el idioma?

I: no muy bien, debería enseñarse hasta octavo y desde primero medio pasar a otros idiomas

(Nataniel, 14 años, 6to básico, no mapuche)

No obstante, esto tampoco significa que el mapudungun no esté en una situación disímil en el espacio de clases, la discontinuidad de la enseñanza de esta lengua en quinto o sexto básico puede ser comprendida como un signo de que es necesario que solo determinados niveles lo aprendan o que su aprendizaje hasta cierto nivel es suficiente, al contrario de lo que ocurre con una asignatura como inglés que es instruida desde primero hasta octavo básico en el colegio.

Tampoco se puede soslayar que el mapudungun, a diferencia del inglés y del turco no reporta beneficios tan tangibles. Por un lado, en el inglés, los niños encuentran constantes estímulos que dan cuenta de la necesidad de usarla cuando crezcan, ya que se impone como una lengua franca que media la comunicación de las naciones (preguntar a Felipe. Mientras que el aprendizaje del turco, que si bien no presenta tantos contextos de uso fuera del mismo país que se habla, ofrece gracias a la Embajada de Turquía, un viaje a este país al alumno más destacado en el idioma.

Pese a esta situación desequilibrada, el mapudungun en el curso más pequeño es considerada por una enorme mayoría como la lengua más útil; panorama que gradualmente va cambiando hasta llegar a sexto básico, en el que el total de los estudiantes reconoce el inglés como la más útil. En cuanto a la elección de los niveles menores puede relacionarse como se mencionó más arriba, por las actitudes hacia las clases de los distintos idiomas. De hecho, una de las niñas de primero básico cuando se le pregunta por qué considera más útil el mapudungun que el inglés, dice que es porque el primero es más divertido.

Por otro lado, alumnos del sexto básico sitúan al inglés como la lengua más útil, dada las posibilidades de viajar, particularmente hacia Estados Unidos. Los niveles intermedios (3° y parte de 5°) mantienen posturas que asignan utilidad similar a las distintas lenguas, incluyendo el turco; aunque algunos poseen inclinaciones hacia el mapudungun, particularmente dos niñas mapuches, así como hay respuestas favorecedoras al inglés y al turco, la justificación de la última se relaciona con la oportunidad de ganar el ya mentado viaje.

El mapudungun, por consiguiente, se entiende como una lengua que es útil, lo que presupone que los niños la conciben como una lengua con vitalidad y en la que existen contextos de uso para hablarlo. No se hace patente el diagnóstico de la situación actual del mapudungun indicada por lingüistas. No obstante, se advierte, por parte de dos alumnas, el mapudungun como una lengua que actualmente está alcanzando mayor uso, lo que sugiere que las alumnas tienen la idea de que la vitalidad actual no ha estado siempre.

E: ¿por qué crees que es importante que se enseñe el mapudungun?

I: porque ahora en Chile, hay varias personas que hablan este idioma, entonces uno va alguna parte y ya hay mucha gente que habla este idioma y uno sin saber, entonces es difícil poder entenderse con ellos

(Fernanda, 11 años, 6° básico, mapuche)

Por último, respecto a este apartado, debemos mencionar que una noción del mapudungun como útil, cuando existen pocos contextos de uso, es delicada, en tanto puede producir poco interés en aprender la lengua, al conocer la situación actual.

4.2.2.2. Mapudungun como algo lejano.

La identificación del mapudungun como algo lejano, tanto en tiempo como en espacio está también presente en un número importante de niños independiente de sus edades. Puesto que hay dificultades para ubicar dónde se habla mapudungun y la representación de mapuche indicada guarda mayor similitud con la figura tradicional, que la actual de los mapuches.

Al pedirles que localizaran dónde se habla de mapudungun, los consultados tendieron a contestar que en otro país o en territorios más distantes a los que actualmente conservan una mayor vitalidad lingüística. Los ejemplos más claros de esto son presentados por un niño de tercero básico y una niña de quinto. Ambos empalman al mapudungun con un territorio que ubican fuera del territorio de Chile continental y que además denominan como país.

E: ¿dónde creen que se habla mapudungun?

I: en el país de los mapuches

E: ¿y dónde queda eso?

I2: en el sur

I: en Perú para allá

I2: como en el sur, en el sur hay hartos mapuche

(Alejandra y Paul, 10 años, tercero básico, no mapuche)

E: oigan chiquillas y dónde creen que se habla el mapudungun

I3: en el país del mapudungun aaah

I2: en la Isla

E: ¿en qué Isla?

I2: Rapa Nui

E: no poh, ahí están los rapa nui que hablan rapa nui

I: en la isla mapuche

(Millaray(10), Elizabeth (9), Verónica (11), 5to básico, no mapuches)

Considerando que los niños caracterizan al mapudungun en forma similar a las otras lenguas no maternas, lo que se ejemplifican en que le otorgan un estatus parecido. Esta asociación podría explicarse en tanto los niños replican la idea de que un idioma se habla en un país determinado –o en varios-, entendiendo que las otras lenguas que le son enseñadas en el colegio (turco e inglés) sí cumplen con la relación lengua-territorio independiente. A su vez, esto indica que la idea de Chile como un país plurilingüe no es lúcida para cierta parte del estudiantado, aunque sí hay varios que responden que se habla en el sur de Chile .

La representación sobre el mapudungun y los mapuches tampoco es actualizada temporalmente. La figura del mapuche que los niños proyectan es la tradicional, la que vive en el campo y que viste, come y habla de forma diferente a ellos, no es la del mapuche que habita en la ciudad ni que viste como el resto de las personas que viven en contextos probablemente parecidos a los suyos.

E: pero, ¿[son molestos]solo con el tema mapuche? Porque aquí me he fijado que hay niños de varios países

I: aquí también molestan en las clases de turco, pero no tanto

E: ¿no?

I: encuentro como que son, no sé cómo decirlo, no son tan *normales*, algo así, *para ellos, porque como los mapuches no viven en casas, viven en rucas, comen otras cosas*

(Deyanira, 11 años, 6° básico, mapuche)

Si bien, la caracterización de los mapuches está mucho más centrada en una que los diferencia del resto de los habitantes de la ciudad y no una que hable sobre un mapuche más asimilado al contexto urbano, aunque en los cursos más grandes sí reconocen a compañeros o conocidos como mapuches, por lo que puede ser que la configuración sobre quiénes son los mapuches no

seadíafana. Lo más seguro es que los niños consideran que hay mapuches que viven en la ciudad y que viven como ellos, pero que esto no es lo más corriente. Por otro lado, el curso más pequeño, el primero básico, esta pregunta se realizó informalmente a algunos mientras se realizaban dibujos, a lo que algunas niñas contestaron también que los mapuches eran diferentes a ellas, porque hablaban otra lengua o tenían otras formas de vida. Se les interrogó si conocían mapuches, a lo que sostuvieron enfáticamente que la única mapuche que conocían era *la tía Elba*, aunque tienen un compañero de origen mapuche. Lo que manifiesta de nuevo esta actitud.

4.2.2.3. Mapudungun como recurso identitario.

La relación de la lengua con la propia identidad de los alumnos está presente en las entrevistas de dos formas: por un lado, los niños de ascendencia mapuche, en su mayor parte, conectan inmediatamente las clases de mapudungun a su familia y su nexos con el pueblo mapuche y por otro, en algunos testimonios se percibe que la enseñanza de esta lengua es pertinente porque se vincula a los orígenes y constitución de la identidad del país.

Por un lado, los niños que tienen ascendencia mapuche y mantienen un vínculo más fuerte con la cultura, de acuerdo a sus testimonios, es decir, aquellos que aclaran que tienen familia mapuche y que esta conserva un nexos con su cultura, mantienen actitudes más positivas que el resto del curso, así como sienten que su ascendencia les facilita aprender.

E: Pero, por ejemplo, ¿qué te gustan de las clases? ¿o te gusta, en primer lugar?

I: Sí, porque aprendo, la tía nos enseña a hablar mapudungun y esas cosas, y mi familia es mapuche y casi siempre habla mapuche, entonces por eso (Deyanira, 11, 6to básico)

E: no sé, a mí me gusta el francés porque viene de París y París la encuentro como una ciudad bacán, y mapuche me gusta porque mi familia viene de ahí y siempre he escuchado gente hablar de ahí y me gusta aprender ±, y turco, porque entre más aprendo gano cosas,

porque si nosotros, si en todos nuestros cursos hubiésemos ganado , hubiéramos podido ir a Turquía, entonces eso nos conviene
(Fernanda)

Ambas niñas establecen la relación de inmediato, no obstante, de acuerdo al total de sus entrevistas y mencionan que le gusta porque su familia es mapuche, la principal razón que apuntan es de carácter instrumental y no identitario.

Por otro lado, algunos niños chilenos, indígenas y una niña peruana que apuntan a que el mapudungun es importante, porque se relaciona con la historia y *raza* de Chile.

E: ¿y tú crees que es importante que le enseñen mapudungun?

A2: porque aprendimos más de la historia de Chile

A1: y sus inicios

I: sí, porque primero estaban los mapuches y después llegaron los mapuches a conquistar Chile y ahí empezó a extinguirse la raza mapuche

E: y en ese sentido, ¿tú crees que es importante que se mantenga el idioma para que siga la cultura mapuche?

I: sí, porque los mapuches son nuestros creadores, ¿por qué? porque en total tuvieron hijos con los españoles y ahí empezó la raza

A2: y al final nosotros igual somos mitad español, mitad chileno

I: mitad mapuche

A2: mitad mapuche

(Nataniel(14), 6°básico, Matías (10), 5°básico, Israel (13), 5°básico)

En este caso, se entiende que el mapudungun tiene que ver con la historia del país que provienen, la importancia del mapudungun se emparenta a conocer el origen y conformación de los habitantes del país. No obstante, esta visión subyace a la instrumental.

Cabe mencionar, que las niñas peruanas entrevistadas (alrededor de un 15% de los alumnos del colegio son extranjeros) también hacen hincapié en que es importante aprender el mapudungun, porque es una parte de Chile.

E: ¿y ustedes creen que es importante que los niños aprendan mapudungun?

I: a mí me gusta también leer, porque un día la tía me dio una prueba y lo leí casi todo

I2: me parece que el mapudungun es importante, porque es una parte de Chile importante

(Alondra, Vanessa, 8 años, 2ºbásico, peruanas)

4.2.2.4. Mapudungun como una lengua viable de aprender

En los testimonios de los niños no se registran actitudes que den cuenta que el aprendizaje del mapudungun sea algo muy difícil, discursivamente solo enuncian que en un comienzo era les resultado complejo, pero que ya no, lo que tampoco quiere decir que es algo fácil de aprender.

E: y entre castellano, inglés, mapudungun y turco, ¿qué diferencias encuentras? Que una es más difícil o más fácil de aprender

I: Encuentro que la más fácil de aprender es el mapudugun y el inglés, porque el turco cuesta mucho

(Deyanira, 11 años, 6ºbásico, mapuche)

E: ¿y encontraban que era muy complicado el mapudungun?

I: no

I3: no, yo al principio lo encontré complicado, pero después no, más encima turco es un poquito más enredado que mapuche, porque mapuche no es tan difícil igual que turco, cuesta, cuestan palabras en turco que no se pueden entender y en mapuche lo explican e igual se entienden

(Millaray(10), Elizabeth (9), Verónica (11), 5to básico, no mapuche)

Uno de los factores que podrían incidir en esta valoración es la comparación con el turco y además hace necesario preguntarnos, ¿qué es lo que los alumnos entienden que es difícil? ¿el componente fonológico? Pues en ambos casos se refieren a que las palabras son complejas de pronunciar y de entender, además de incluir sonidos que no son del idioma. Asimismo, algunos niños evalúan que ya saben bastante de mapudungun.

E: ustedes acá tienen varios idiomas, ¿cuál es el que te gusta más?

I: el turco, porque el inglés yo ya me lo sé, el mapuche, todo, pero necesito turco, porque cuando los caballeros

hablaban yo no entendía
(Fernanda, 10, 3ºbásico, no mapuche)

En consonancia con esta idea, también hay que atender a que las clases de Lengua y Cultura Mapuche se discontinúan más allá de sexto básico, por lo que podría presumirse por parte de los niños que la interrupción de este ramo, se debe a que ya han logrado un nivel suficiente.

En cuanto a lo observado en clases, los niños manejan cierto léxico, especialmente números, saludos o nombres de animales o partes del cuerpo y no presentan tantas dificultades en aprender o retener lo aprendido, pero no sabemos si ocurrirá lo mismo cuando se introduzca elementos más gramaticales o discursivos.

4.2.2.5. Mapudungun como algo que produce risa/ burla

Esto no se evidencia mediante entrevistas, ningún alumno declara que el mapudungun es algo que les produce risa, burla o que es negativo. Solo una niña de tercero básico confirma que tiene una actitud negativa hacia la lengua, que no le gusta, a diferencia de su curso y cuyo caso ya fue comentado.

Sin embargo, se han detectado algunas actitudes que dan cuenta que el mapudungun no es tan valorado como se explica discursivamente. Hay dos hechos que dan constancia de esto: El primero consiste en que a la sala del segundo básico entran dos alumnas de séptimo, cuando llegan la educadora tradicional las saluda dos veces diciendo “mari mari”, sin embargo ellas no respondieron, aunque sí advirtieron el saludo. La educadora insiste una tercera vez y les dice que si no la saludan no las va a dejar pasar, a lo que una contesta entre medio de la risa “mari mari”.

Un segundo hecho, fue la visita al tercero básico en el que se realizaron dibujos de cuerpos

humanos y sus partes. Con un grupo de niñas dibujamos a una niña y se tituló como “pichi domo”, que quiere decir “niña” en mapudungun. A lo que algunas de las niñas se opusieron porque dijeron que se iban a burlar de ellas, y en efecto, así fue. Cuando pegamos el dibujo, muchos de los niños se acercaron en tono burlesco diciendo “se llama *pichi*”. Aunque intenté explicarles lo que quería decir en mapudungun, los niños continuaron con las burlas. Una semana después nos encontramos con alguna de las niñas, nos dijeron apenas nos saludaron “tía, los niños se rieron mucho de nosotras porque puso *pichi*”. Si bien, el episodio no paso a mayores, se revela que hay una actitud en que los conceptos de mapudungun están relegados a lo informal y a algunos que producen burla.

No obstante, al consultarle a los niños si habían episodios de discriminación o burlas a algún niño por ser mapuche, fue negado por todos y causó en algunos un poco de extrañeza. Solo se comentaron episodios de desorden en la sala. No obstante, estos fueron los únicos episodios en que se detectó esta clase de actitudes.

4.2.2.7 Lengua como algo respetable.

Este ítem, lo relacionaremos particularmente como el prestigio del mapudungun, que entre los alumnos es heterogéneo, pero tendiente a un alto prestigio, especialmente porque dentro de los alumnos goza de un afecto positivo. No obstante, como se ha indicado más arriba, hay ciertas actitudes que demuestran que este no es total.

Sin embargo, respecto a otros idiomas, aunque las preferencias por un idioma u otro se reparten, sí hay una asociación que ser grandes implica no tener mapudungun y tener turco, aunque no hay una declaración abierta que el turco se vuelve posteriormente más relevante, podría dar pie para ese tipo de actitudes.

E: oye, ¿por qué crees que después dejan de tener clases de mapudungun?

I: porque más adelante tienen que ir enseñándole más idiomas como el inglés, el italiano y muchos idiomas más

E: ¿pero, ¿tú crees que en tres años se alcanza a aprender bien el idioma?

I: no muy bien, debería enseñarse hasta octavo y desde primero medio pasar a otros idiomas

E: ¿y qué pasó en tercero? ¿por qué después no tenían mapudungun?

I: Porque pasamos de curso

I3: La profesora hace clases de tercero pa abajo, o sea a los niños más chicos para que entiendan

E: ¿ustedes este año no han tenido clases de mapudungun?

I: no

E: ¿ninguna?

I: no

E: ¿por qué crees que pasa eso?

I: a lo mejor, porque ya estamos grandes

En las citas de entrevistas, se da a entender que quizá es necesario dejar de tener clases de mapudungun para tener otras lenguas y puede hacer presumir que aprender mapudungun es necesario hasta cierto nivel.

Pese a esto, en general, la mayoría de los niños estiman positivamente el mapudungun y expresan ganas de continuar aprendiéndolo, así como actitudes positivas hacia el curso y sus hablantes. Aunque la entrevista se concentró en el ámbito lingüístico, espontáneamente aparecieron juicios positivos sobre los mapuches como que “eran más bonitos” o los deseos de una niña por ser mapuche.

E: ¿les gustaría seguir aprendiendo a ustedes después?

I: a mí me gustaría ser mapuche

E: sí, ¿por qué te gustaría?

I: porque me gustan

E: pero, ¿por qué te gustan? ¿te gusta su fuerza? ¿cómo hablan?

I: cómo andan, como se visten

(Millaray, 11 años, 5ºbásico, no mapuche)

No obstante, si hay noción que existen actitudes negativas hacia el mapudungun, en general los niños están conscientes que la cultura mapuche no es tan respetada, según sus mismas palabras;

pero cuando se les pregunta si eso podría ser determinante en el desorden de la clase, asumen la inquietud bajo una actitud particular del curso.

E: ¿por qué crees que pasa eso[que los papás no les hayan contado cosas sobre el pueblo mapuche]?

I: porque los pueblos originarios ya no se respetan mucho

E: sí, ¿tú por qué crees que no se respetan?

I: porque hay muy pocos habitantes ×

E: ¿y tú crees que hay algo más de eso?

I: no, esa es la razón

E: ¿te gustaría que se respetaran más?

I: sí TM

(Matías, 11, quinto básico, mapuche)

E: pero, ¿por qué creen que en este colegio le enseñan mapudungun? porque en el colegio que yo iba, yo no tuve mapudungun por ejemplo, ¿por qué creen que pasa eso?

I: porque el mapudungun antes no se veía mucho ☺

E: ¿por qué crees que no se veía?

I: por las cosas que decían en la noticia del mapudungun ×

E: ¿qué cosas decían en las noticias? Cuéntame más

I3: que los mapudungunes eran malos,

(Millaray, quinto básico, no mapuche)

Por lo que en conclusión, el mapudungun, al menos de acuerdo al comportamiento informado, posee un estatus positivo, aunque sí hay noción que en el exterior esto no es total. En cuanto al comportamiento observado, el panorama en un poco más complejo, si bien, en los cursos más temprano no se dan situaciones que puedan asignarle al mapudungun un bajo prestigio, esto sí podría ocurrir en los cursos mayores. Por otro lado, en cuanto a las actitudes lingüísticas también se da un valor o estatus favorable.

4.2.3. Ideología del mapudungun en los niños

Primeramente, debemos mencionar que las ideologías de los niños sobre el mapudungun son múltiples, en tanto que la mayoría la cataloga positivamente, pero ello no resta que haya conductas y testimonios que indican que esta actitud no es total. También son poco conscientes, no hay un discurso elaborado como las profesoras, por variados factores como la edad y no tan consistentes, entre los mismos discursos encontramos contradicciones. Esto probablemente porque los niños aún están en procesos de formación de ideologías y estas aún son inestables. Prueba de ello es que en pocos años se detectan cambios importantes sobre la relevancia que se le asigna al mapudungun.

No obstante, la ideología presente más transversalmente fue la de concebir la lengua como un instrumento, en la que los niños se refirieron al mapudungun bajo la idea de una ulterior utilidad. Si bien, se identificó en algunos de ellos el nexo con la cultura mapuche, está se encontraba en una posición supeditada. Puesto que los niños que la mencionaron relevaron la utilidad de la lengua por sobre una concepción que les permitiera un mayor vínculo con la comunidad hablante. Si lo planteamos en términos de motivación, el interés por aprender la lengua subyace a fines instrumentales por encima de integración.

La misma concepción de la lengua como instrumento, puede incidir en una valoración positiva de la lengua y que los educandos evalúen favorablemente el mapudungun porque es útil. Elemento que por supuesto no corre solo por parte de las actitudes lingüísticas, sino también por las actitudes hacia el curso más generalmente. .

No obstante a cómo se conceptualiza la lengua, no hay tanta claridad sobre la lengua como tal, no sé sabe exactamente dónde se habla y las representaciones de sus hablantes son en referencia a la figura más tradicional del mapuche y no una actualizada. Lo que podría hacer preguntarnos cómo

se explica la utilidad de la lengua, cuando no hay un conocimiento más acabado sobre quiénes y dónde se habla. Nos orientamos a explicar este hecho, porque puede ser que se homologue al mapudungun a otras lenguas y como también lo propusimos en el análisis de actitudes: el mapudungun, el inglés y el turco son lenguas que poseen características similares, puede que hayan distintas preferencias o valoraciones, pero en rigor poseen una misma concepción. Asimismo, el hecho de entender la lengua como algo lejano por parte de unos niños, implica también que no lo relacionan con su propia identidad, sino como algo extranjero y que no habita en su propia historia. El hecho de conocer poco sobre la lengua, también nos habla de que se desprende la lengua de su historia y es conceptualizada por los niños de una forma “neutral”, en el que prima una visión de la lengua como una herramienta que en relación con sus raíces históricas y sociales.

4.3 Comparación de actitudes e ideologías lingüísticas entre docentes y alumnos.

4.3.1. Similitudes.

En primera instancia, hallamos que tanto la visión de docentes como alumnos es de carácter positivo en su gran mayoría. Esto se refleja en que ambas partes manifiestan comportamientos, conductas informadas y las actitudes lingüísticas de este carácter respecto del mapudungun. Por ejemplo, en el caso de la educadora tradicional, podríamos reseñar esta conducta en una de sus declaraciones, cuando indica que una de sus máximas emociones ocurre cuando los niños les hablan en una de las lenguas que fue vetada en su vida producto de la discriminación. En los niños esto se evidencia no solo en el afecto positivo que declaran sobre el mapudungun, sino también en la conducta declarada a futuro, donde por ejemplo una niña cuando se le pregunta informalmente que le gustaría ser, dice que le gustaría ser profesora de mapudungun.

No obstante, docentes y alumnos reconocen que esta valoración positiva hacia el mapudungun ocurre dentro del colegio, pero que las actitudes y percepciones fuera de él son diametralmente

opuestas, dado el bajo prestigio de la lengua, los prejuicios y estereotipos que se conllevan a la discriminación y exclusión a la que ya hemos hecho referencia.

4.3.2. Diferencias.

Al contrario de las similitudes, las diferencias entre estos actores son mucho más diversas, por lo que serán esquematizadas en el siguiente cuadro y desarrolladas a continuación:

4.3.2.1. Concepto de lengua.

Como quedó demostrado en el análisis, para las docentes la valoración que tiene el mapudungun es de carácter romántico o expresivo, en tanto refiere a un conocimiento que manifiesta la relación entre la lengua, la cultura, la divinidad y la pertenencia histórica al territorio, es decir, su finalidad pasa por la reivindicación y mantención de la cultura en general. En oposición a la lengua estándar que funciona como una herramienta efectivamente comunicativa.

En el caso de los niños, la lengua sin alcanzar un carácter racionalista, puesto que considera otras pautas como la hegemonía lingüística o la lengua como un elemento de unificación de la nación; la visión de los alumnos sobre la lengua se orienta a entenderla como un instrumento que les puede permitir alcanzar otras metas, como oportunidades laborales o comunicación interpersonal en caso de viaje a una zona donde se hable mapudungun. Si bien, algunos niños hacen el nexo entre el mapudungun y la cultura mapuche, este enlace no es el general.

Otra diferencia entre los conceptos de lengua de docentes y educandos es el nivel de conciencia acerca del lo que significa el mapudungun para la sociedad, ya que en las docentes esta conciencia es explícita y clara, evidenciada un discurso enfocado a los beneficios que conlleva el fomento y conocimiento de la lengua y cultura mapuche. Mientras que en los niños no hay tanta lucidez acerca del porqué tienen clases de mapudungun, lo que se comprueba en las explicaciones que entregan los niños cuando aclaran porque en este colegio hay clases de mapudungun, a lo que atribuyen a una iniciativa particular del colegio o de alguien superior.

4.3.2.2. Religiosidad

Para las educadoras, la lengua indígena es una proyección de la cosmovisión mapuche en el sentido que las palabras mismas guardan en ellas un trasfondo ideológico, pero sobre todo espiritual. Conocer el mapudungun significa conectarse con un ser superior que es dueño de todas las cosas y también, por supuesto, del idioma. Esta conexión entre la lengua y la religión hace que para las docentes sea indispensable la figura del educador tradicional, ya que un profesor solo con la formación profesional, aunque maneja a cabalidad la lengua, no podría entregar este saber espiritual, haciendo la enseñanza del idioma poco provechosa.

En el caso de los educandos, este tópico jamás se trata ni se refiere. En cuanto a temas relativos al mapudungun los niños se refieren a asuntos más concretos como números o léxico sobre cómo nombrar a cosas. Debemos agregar que dentro de las clases este tema no se trata, si bien se habla del mapudungun como un conocimiento distinto, la religiosidad no es un tópico que se transmita en clases.

4.3.2.3 Identidad

Para las docentes el mapudungun se configura como una prueba legítima de las raíces históricas que posee el pueblo en el territorio nacional. El origen y permanencia en esta tierra es uno de los fundamentos más fuertes que sustentan la revitalización de la lengua, por lo mismo, el mapudungun cobra fácilmente un valor emocional adicional al ser reconocido como un conocimiento que no es traído ni impuesto de ninguna otra parte, sino que corresponde al saber genuino de las personas que nacieron, permanecen y morirán en el territorio. Asegurar la pervivencia del mapudungun entonces, asegura la vitalidad de este pueblo en la tierra.

En los alumnos, por otro lado, se presenta una dualidad acerca de la relación que establece el mapudungun respecto a su identidad. Por un lado, alumnos con ascendencia mapuche hacen un nexo inmediato del mapudungun con su historia familiar, lo relacionan a sus padres y abuelos y a los conocimientos y experiencias que han obtenido de ellos. Mientras que algunos alumnos no

mapuche indican que la importancia del mapudungun se relaciona a los orígenes de Chile, que representa una parte de ellos y de la historia del país. No obstante, el hecho de que algunos alumnos piensen que el mapudungun se habla en otro país, revela que no hay claridad sobre los alcances geográficos de la lengua.

Si bien en la relación entre ambas visiones se podría establecer una semejanza más o menos clara, ya que en ambas se reconoce al mapudungun como un elemento identitario, poseen la distinción de establecer esta identidad en niveles disímiles. En las educadoras se fija un vínculo del mapudungun y su historia universal del pueblo y la nación, mientras los niños lo relacionan con su historia personal y la del país, sin que esto incluya la historia del propio pueblo y del mapudungun.

4.3.2.4. Utilidad

Como fue establecido anteriormente, la utilidad de la lengua en los percepción de las docentes está dada por beneficio que esta tendría para la formación valórica de los niños. Al reconocer las palabras, se reconoce la filosofía y espiritualidad de ellas, por lo que ellos internalizarían la cosmovisión de la cultura, que sabemos inculca el respeto por la naturaleza y la familia. Es por este motivo que la educadora tradicional instala la noción de que la lengua debe ser aprendida por los niños pequeños, primero, porque ellos son el futuro y por lo tanto, aseguran la permanencia de la cultura; y segundo, porque tienen la oportunidad de formarse como personas de bien. Esto va de la mano también con el hecho de que la lengua resolvería el desarraigo cultural que las docentes creen que poseen los niños en la escuela. Por lo que el mapudungun generaría tanto personas, como entornos íntegros.

Los niños por su lado, asocian la utilidad el mapudungun principalmente en dos dimensiones: oportunidades en el futuro y comunicación interpersonal. Indican, que el motivo de porqué es importante que aprendan mapudungun guarda utilidad con sus habilidades y oportunidades

futuras, ya sea en contextos laborales a los que pueden llegar cuando crezcan o porque aprender sobre distintas materias es positivo para su formación. Por otro lado, también se asocia a las posibilidades de comunicación interpersonal con el mundo mapuche, particularmente si se realiza un viaje a alguna zona donde se habla esta lengua.

Si bien, tanto las docentes como los alumnos identifican en el mapudungun un elemento que será útil en su formación, las primeras lo asocian a un nivel valórico, emocional, mientras que para los niños, la utilidad del mapudungun se configura a partir de la herramienta comunicativa, dado que es un conocimiento que le servirá en su desarrollo futuro, percepción que se homologa por ejemplo de lo que se cree generalmente del idioma inglés.

Cabe hacer la salvedad de que la educadora tradicional Elba Huinca advierte una utilidad comunicativa y no romántica del mapudungun, en el sentido que lo reconoce como un elemento que facilita el aprendizaje de otras lenguas, asignándole también una función instrumental, pero no es extensible al resto de las entrevistadas.

4.3.2.5. Dificultad

Para las educadoras del establecimiento, el mapudungun es en general una lengua difícil de aprender, tanto para ellas como para los alumnos. Más allá de la diferencia morfológica y sintáctica que tiene el castellano y el mapudungun (flexiva en oposición a aglutinante), esta dificultad pasa por el hecho de que el mapudungun no es una lengua que facilite la traducción cabal de elementos modernos. Esto es advertido por la profesora Nathaly Parra, cuando nos ilustra acerca de que no existe una traducción para artefactos como “microondas”, sino que la construcción lingüística para traducir al mapudungun debe hacerse como “aparato que sirve para calentar la comida”. Esto sin embargo, no disminuye la apreciación positiva que tiene de la lengua indígena.

Por el lado de los niños, ellos no consideran al mapudungun como una lengua difícil, pero tampoco dicen que es fácil, la encuentran compleja solo cuando empezaron a aprenderla. Esta

actitud puede fundarse en las comparaciones con otras lenguas, pues suelen referirse al turco que sí consideran difícil de hablar. En efecto, el idioma turco cuenta con fonemas y grafemas que distan bastante del español, elementos que son advertidos inmediatamente por los niños, cuando esta discusión es llevada a la lengua indígena y se les pregunta sobre la diferencia entre el español y el mapudungun.

Esta visión opuesta sobre la dificultad del mapudungun puede deberse a que la lengua se entiende en dos dimensiones diferentes. Las docentes se fijan en términos semánticos y léxicos de la lengua, relacionados por ejemplo con la traducción, en tanto los comentarios de los niños se ajustan a los planos morfológicos y fonológicos.

El contraste presentado anteriormente explicita la tensión que existe entre las ideologías que poseen los docentes y las de los alumnos, las que no necesariamente serán contrarias, pero sí divergentes a pesar de interactuar en un mismo entorno y bajo un mismo tema como es la enseñanza y aprendizaje del mapudungun.

5. CONCLUSIONES.

En síntesis, el establecimiento educacional investigado propone e inculca una visión positiva del mapudungun debido al rescate de los valores y creencias que subyacen a este. Visión que pudimos efectivamente comprobar, ya que que penetra en la mayor parte de los participantes del estudio. Sin embargo, las ideologías lingüísticas que se desprenden de las actitudes recabadas tanto en docentes y directivos, como en alumnos de la comunidad escolar del colegio Mustafa Kemal Ataturk de la comuna de Lo Prado, develan tensiones entre sí, al configurar visiones divergentes del mapudungun. Como quedó establecido, la postura ideológica respecto de la lengua de las docentes, se acerca a la noción expresiva o romántica del idioma indígena, lo que quiere decir, que estás reconocen en la variedad no-estándar, una dimensión familiar o íntima, vinculada fuertemente a la manifestación de saberes culturales. Debido a ello, los principales elementos que justifican la enseñanza de mapudungun en el establecimiento se basan en la relación entre la cosmovisión, filosofía, raigambre, pertenencia y la utilidad que poseen en la formación valórica del individuo, más que con la noción de herramienta comunicativa que eventualmente, enriquecería las habilidades facultativas de los alumnos, permitiendo por ejemplo, la ascensión profesional.

La concepción de lengua de los alumnos, por otro lado, es establecida primordialmente como un instrumento que les servirá en el futuro, ya sea para la comunicación interpersonal con quienes hablen esta lengua o en su vida laboral; como un conocimiento extra o para conseguir otras oportunidades de trabajo, lo que también consigna que el mapudungun se equipare al inglés o al turco en la percepción de estos niños. Si bien, existe un componente identitario, este subyace a la idea de lengua como instrumento. No obstante, la relación que fijan entre la lengua y la identidad alcanza a delimitar tres niveles claros: (1) La historia personal del alumno, donde es importante aprender mapudungun porque mi familia es mapuche; (2) la historia de Chile, porque ellos representan nuestros orígenes y (3) uno que lo ve como una lengua lejana, que se habla en un

territorio muy distinto al propio. Lo que a su vez revela que el mapudungun no se entiende bajo su propia historia y contexto.

Concluimos además a partir de este estudio, hemos develado que existen nuevas problemáticas respecto del planteamiento y aplicación del PEIB, ya que el objetivo que posee el programa, basado en la mejora del rendimiento académico de los alumnos al solventar la descontextualización en la que se cree estos están inmersos, no tiene relación clara con las ideologías y resultados aquí expuestos, por lo que podemos advertir un desajuste entre los objetivos que salen de las oficinas gubernamentales y los que entienden los actores sociales del proceso educativo, lo que probablemente esté vinculado a los fracasos a los que actualmente ha llegado el programa. Creemos que, más que el ambiente en que se desenvuelven los niños en sus comunidades, lo que se encuentra descontextualizado en realidad son los objetivos de la EIB, al justamente no considerar las ideologías lingüísticas de los actores sociales que participan de aquel. Recabar en las comunidades para generar evaluaciones y recomendaciones del programa no es suficiente para establecer una comunicación efectiva entre todos los agentes del procedimiento, puesto que se necesita una interpretación teórica y por ende más amplia al respecto. Entendido esto, la propuesta metodológica de nuestro estudio, se configura como un aporte para las futuras investigaciones que guarden relación con el tema, ya que las divergencias identificadas entre las visiones de educadores y alumnos estarían ahora también en conflicto con el planteamiento de los lineamientos centrales del programa en general.

Por otra parte, las limitaciones que pudimos identificar en el estudio se basan en la imposibilidad de cubrir niveles o cursos superiores de alumnos (7^{to}, 8^{vo} básico), ya que ellos también pertenecen a la comunidad escolar, pero dadas las circunstancias específicas del establecimiento, sumado a la baja voluntad de cooperación de algunos de estos agentes, no fue factible cumplir con tal requerimiento. De igual forma, reconocemos la falta de profesoras guía en el procedimiento de recolección de datos, debido a la falta de tiempo y disposición de estas. También, el

desconocimiento de la biografía de los entrevistados, podría presentar reparos en nuestros resultados, ya que el tiempo dedicado a cada alumno, por ejemplo, fue muy breve debido a que se privilegió la cobertura.

Así mismo, respecto de las proyecciones del estudio, creemos podrían ir en dirección hacia la aplicación metodológica de la investigación en contextos rurales, puesto que existen diferencias tanto sociales, como lingüísticas y etarias respecto de los espacios urbanos que aquí fueron expuestos. También, creemos que esta investigación puede ser el punto de partida para un estudio longitudinal de ideologías lingüísticas donde, transcurrido cierto periodo de tiempo, volvamos al colegio Mustafa Kemal Atatürk e indagemos en la evolución (o no) de las percepciones sobre el mapudungun que tendrían los niños que aquí visitamos y de los nuevos alumnos que vendrán, al igual que en los educadores guías y tradicionales.

Dada las características particulares del colegio, al incluir la enseñanza del mapudungun, del castellano, del inglés y del turco, el concepto de ideología lingüística podría ser aprovechado también para hacer un estudio comparativo entre las percepciones que tienen los mismos actores reseñados respecto de todas esas lenguas, en favor de profundizar los lineamientos teóricos de la interculturalidad y cómo estos se aplican al contexto educativo, al igual que nos permitiría conocer con mayor cabalidad la situación del mapudungun actual al ponerla en relación con otras lenguas *in situ*.

Finalmente, la relevancia de nuestra investigación para la disciplina lingüística se establece a partir del desafío empírico que significa aterrizar un concepto abstracto como el de ideologías lingüísticas a contextos sociales y educativos auténticos que confluyen dentro de nuestra ciudad. El trabajo etnográfico en el cual se basa este estudio supone salir del trabajo de escritorio que muchas veces caracterizó a esta disciplina por ciertos periodos históricos, y trasladarse con humildad y buena disposición a lugares donde la buena recepción y la facilitación de los materiales o datos no están necesariamente asegurados. Este ejercicio desmitifica la imagen del

investigador y lo hace responsable de hacer un análisis acucioso y coherente del caso, más que cumplir con estereotipos de otra índole. En este sentido, la descripción que se ha hecho de las ideologías lingüísticas presentes en docentes y alumnos de la comunidad escolar del establecimiento Mustafa Kemal Atatürk, no responde a la mera caracterización de un dato tangible, continuo y permanente, muy por el contrario, en esta investigación intentamos llegar a la génesis de las percepciones y actitudes que tienen estos actores ubicadas en el sector más abstracto de su pensamiento, el cual probablemente ni ellos tengan plena consciencia que poseen. A ello se suma el hecho de todo este análisis es vinculado con los alcances de iniciativas gubernamentales en torno al funcionamiento de lengua y cultura mapuche en el país, enriqueciendo la red de relaciones y otorgando así una visión más o menos completa de un estado de la problemática.



6. BIBLIOGRAFÍA.

- ABDALLAH – PRETCEILLE, M. (2001). *Interculturalism as a paradigm for thinking about diversity*. Rev. Intercultural education. N°5. Paris, Francia.
<http://users.utu.fi/freder/martine%20anglais.pdf>>
- BAKER, C. (1992) *Attitudes and language*. Clevedon: Multilingual Models.
- BARTRAM, B. (2010) *Attitudes to Modern Foreign Language Learning*. London: Continuum International Publishing Group.
- BASTARDAS, A. (1996). *Política y Planificación Lingüísticas*. En Martín Vide, C. (ed.), *Elementos de lingüística*. Universidad de Barcelona.
- BLAS ARROYO, J. L. (1994): “Valenciano y castellano. Actitudes lingüísticas de la sociedad valenciana. Estudio sobre una comunidad urbana”, *Hispania*, 77, 1, 143-155.
- BLOMMAERT, J. (2006), *Language Ideology*. In: Keith Brown, (Editor-in-Chief) *Encyclopedia of Language & Linguistics, Second Edition*, volume 6, pp. Oxford: Elsevier
- CAÑULEF, E. (1998) *Introducción a la Educación Intercultural Bilingüe en Chile*. Instituto de Estudios Indígenas-Universidad la Frontera. Temuco.
- CUELLAR, F., LEÓN, M., RAMIREZ, S., ROJAS, J., TAPIA T., VEGA, C. (2013). *We Tripantu - Colegio Mustafa Kemal Ataturk [DVD]*. Available from <http://vimeo.com/69258440>
- *de Educación Intercultural Bilingüe 2005*. Santiago.
- DE SWAAN, A. (2001). *Words of the World: The Global Language System*. Polity, Cambridge.
- EAGLETON, T. (1991). *Ideology: An Introduction*. London: Verso.
- EDWARDS, J. (2006), *Language Attitudes*, in Brown, K. (ed.), *Encyclopedia of Language & Linguistics*, Vol.6, second edition, Amsterdam and Boston, MA: Elsevier, pp. 324-31
- Encuesta CASEN AÑO 2000
- Encuesta CASEN AÑO 2002
- FAZIO, R. & OLSON, M. (2003). *Attitudes, foundations, functions and consequences*. In M. Hogg & J. Cooper (Eds.), *The Sage Handbook of Social Psychology* London: Sage.
- FERGUSON, C. (1959). *Diglossia*. *Word*, 15, pp. 325-340
- FISHMAN, J. (1967). *Bilingualism with and without Diglossia; Diglossia with and without bilingualism*. *Journal of Social Issues*, 23, pp. 29-38
- GARDNER R.C. Y LAMBERT, W.E. (1972) *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.

- GARDNER, R.C.(1985) *Motivation and Second Language Acquisition*. London: Edward Arnold.
- GARRETT. (2010) *Attitudes to Language*. Cambridge: Cambridge University.
- GEERAERTS, D. (2006). *Words and Other Wonders: Papers on Lexical and Semantic Topics*. Chapter 11: Cultural models of linguistics standardization. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- GÜNDERMANN, HANS, CANIGUAN, JAQUELINE, CLAVERÍA, ALEJANDRO Y FAÚNDEZ, CÉSAR. (2011). *El mapuzungún, una lengua en retroceso*. Atenea (Concepción) N° 503- I Sem. 2011, p. 111-131.
- GÜNDERMANN, HANS, CANIGUAN, JAQUELINE, et al. (2008): *Perfil sociolingüístico de comunidades mapuche de la VIII, IX y X Región: Informe de Resultados 2008*. Ministerio de Planificación: CONADI. Universidad Tecnológica Metropolitana: Vicerrectoría de Transferencia Tecnológica y Extensión.
- KROSKRISTY, P.V. (2004). Language ideologies. In A. Duranti (Ed.), *A companion to linguistic anthropology* (pp. 496-517). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Lagos, C. (2012). *El mapudungún en Santiago de Chile: Vitalidad y representaciones sociales en los mapuches urbanos*. Concepción: RLA, 50, 161-184.
- LASAGABASTER, D. (2006). Attitude / einstellung. In U. Ammon, N. Dittmar, K. Mattheier & P. Trudgill (Eds.), *Sociolinguistics Soziolinguistik* Berlin: Walter de Gruyter.
- LOGOS, Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura. (2013). *Alcances sobre la propuesta en consulta del programa de educación intercultural bilingüe (PEIB) en Chile*. Universidad de la Serena, Facultad de Humanidades. Chile.
- MAIO, G.R., OLSON, B., BERNARD, M. & LUKE, M. (2006). Ideologies, values, attitudes and behaviour. In J. Delamater (Ed.), *Handbook of Social Psychology*. New York: Springer.
- MATUS, C. & LONCON, E. (2012). *Descripción y análisis De planes y programas propios PEIB-CONADI*. Serie Educación e Interculturalidad N° 2. Unicef. Chile.
- MCKENZIE, R. (2010). *The social psychology of English as a global language: Attitudes, awareness and identity in the Japanese context*. Dordrecht/New York: Springer
- MINEDUC: Ministerio de Educación de Chile. (2005). *Orientaciones Programa*
- MINEDUC: Ministerio de Educación de Chile. (2006). *Programa Recuperación y Revitalización de las lenguas indígenas*. Santiago.
- MINEDUC: Ministerio de Educación de Chile. (2011). *Estudio sobre la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe*. Santiago.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (1998): Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje, Barcelona: Ariel, 2005, 2.ª edición.
- OEI, Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la Cultura. (2009). *Sistematización de los distintos ámbitos de Intervención en los establecimientos educacionales del programa orígenes*. Santiago.

- PEQUEÑO, P.(Director) (2012). *Dungun, la lengua* [DVD]. Available from <http://doctvlatinoamerica.org/catalogo/perfil/dungun-la-lengua/es>
- QUINTRIQUEO, S. (2009) *Posibilidades y limitaciones de la educación intercultural en el contexto mapuche*. Temuco: Universidad de Temuco.
- RANDHAWA, B.S y KORPAN, S. M. *Assessment of some significant affective variable and the prediction of achievement in French*. Canadian Journal of Behavioral Science.
- RIEDEMANN, A.(2008)*La educación intercultural indígena, ¿ampliación de oportunidades para alumnos indígenas?*<http://www.iai.spk-berlin.de/fileadmin/dokumentenbibliothek/Indiana/Indiana_25/Indiana_25_169-193_Riedemann.pdf>
- SACKS, I. (Director) (2013). *Mapueducación* [DVD]. Available from <http://www.youtube.com/watch?v=e1os9Kewz-g>
- SALAS, A. (2011). *Mapuche ¿Lengua o Dialecto?*.Universidad de Concepción.
- TAPIA, J. (1987). *¿Enseñar a pensar? Pespectivas para la educación compensatoria*. Centro Nacional de investigación y documentación educativa. Madrid.
- TORRES N. (2013). *Lenguas en contacto: Español-Lengua Indígena*. Colegio de México.
- VAN DIJK, T. (2005). Ideología y análisis del discurso. *Utopía y Praxis Latinoamericana.*, 10(29), 9 -36. Retrieved from http://www.discursos.org/oldarticles/Ideología_y_análisis_del_discurso.pdf
- VANDERMEEREN. (2001). *Research on Language Attitudes / Spracheinstellungsforschung*. In U. Ammon, N. Dittmar, K. Mattheir & P. Trudgill (Eds.), *Sociolinguistics Soziolinguistik*Berlin: Walter de Gruyter.
- WITTIG, F. (2009). *Desplazamiento y vigencia del mapudungun en Chile: Un análisis desde el discurso reflexivo de los hablantes urbanos*. Concepción: RLA, 47.
- WOOLARD, K. A. (1998). Introduction: Language ideology as a field of inquiry. In B. B. Schieffelin, K. A. Woolard & P. V. Kroskrity (Eds.), *Language Ideologies: Practice and Theory* (pp. 3-47). New York, N.Y.: Oxford University Press, Inc
- ZANNA, M. P., & REMPEL J. K. (1988). *Attitudes: A new look at an old concept*. In D. Bar-Tal & A. Kruglanski (Eds.), *The social psychology of knowledge* New York: Cambridge University Press.
- ZUÑIGA, F. (2007). *Mapudunguwelaymi am? ¿Acaso ya no hablas mapudungún? Acerca del estado actual de la lengua mapuche*. Santiago: Estudios Públicos, 105, 9-24.

7. ANEXOS.

7.1 Transcripciones docentes.

Elba	Huinca,	educadora	Tradicional.
P: Paula San Martín J: Javiera Quiroga E: Elba Huinca			
P: “Un pueblo sin lengua es un pueblo muerto”, explíqueme eso.			
E: primero, cuando llego a esta escuela a trabajar, me sentía como una persona, un apoderado más, no como un educador, un profesor, parte del equipo de trabajo de la gente que conforman este equipo de docentes, me sentía como una apoderada.			
P: que venía a ayudar.			
E: claro, entonces, aquí en esta escuela había profesoras que ya se fueron que valoraron tanto lo que yo hacía acá, que ellas le dieron mucho, lo valoraron demasiado, y también me valoraban a mí, entonces por ahí nace en mí que lo que enseñaba era tan valioso, yo no lo veía así antes, siempre yo lo vi como una mujer mapuche, una mujer discriminada, una mujer que servía para hacer aseo, para los mandados, siempre para el trabajo más.. poco digamos, en cuanto a nivel así elevado, entonces fui dándome cuenta que en realidad lo que yo sé no lo sabe nadie, lo que yo sé no se va a prender a una universidad,			
P: Exactamente			
E: Lo que yo sé no hay un establecimiento grande que lo enseñe y que lo entregue a esta sociedad joven que se está emprendiendo.			
P: su conocimiento es único			
E: si poh, uno lo aprende desde los padres, lo aprendí de mis abuelos, pero la discriminación que existió en el tiempo de mis papás cuando eran jóvenes, fue tan fuerte que ellos al tener hijos pensaron que nosotros íbamos a ser discriminados como ellos, y ellos no nos hablaban en mapudungun a nosotros			
P: para protegerlos			
E: claro, pero nosotros chiquititos oíamos como los abuelos conversaban todo en mapudungun, los ancianos de la comunidad, todos conversaban en mapudungun y nosotros entendíamos todo, mi hermana y yo. Nosotras dos entendíamos todo pero no podíamos hablar, nos pegaban cuando hablábamos mapudungun, entonces eso quedó como instalado en el disco duro, hasta que se activen las comunidades. Cuando llega la concertación digámoslo así, por ahí parte todo este despertar del pueblo mapuche			
P: y con él la lengua			
E: claro, con él la lengua, y con nosotros con este tremendo deseo de hacer cosas por los mapuches, nos unimos los mapuches de Santiago, nos juntamos, se hacen ceremonias que son íntimas del pueblo mapuche en el campo se empezaron a instalar también en la ciudad y, a través de oración pidiendo a ngenechen que nos devuelva ese hablar. Como el disco duro está, tiene todo almacenado, fue fácil empezar a hablar, y ahí uno dice “ <i>ki chum menew inche tufachi mapuche mapu mew</i> ”y, al sentir, la			

traducción te la hago, “no nos mandamos solos en la tierra”, nos rige un ser superior, nos devuelve el hablar, y de esa forma, hablando en mapuchedungun, con otras personas, uno se siente como recuperando a full el mapudungun. Yo en esta escuela converso con la jefe de UTP que ella es mapuche, las colegas nos miran y nosotros conversamos las dos en mapuchedungun y es gratificante para ambas. Nos miramos como diciéndonos a nosotros no nos importa que uds. no sepan mapuchedungun, y nosotros los mapuches tenemos lo más valioso que es la identidad. No somos procedentes de ningún otro país, somos de esta tierra, aquí nacimos, aquí estamos y aquí moriremos, y por eso mismo cuando yo digo, el idioma es mantener el pueblo vivo. Mi idioma-

P: un pueblo sin lengua es un pueblo muerto

E: un pueblo sin lengua, sin idioma, es un pueblo muerto, ¿por qué? Si un mapuche en esta es sociedad dominante sigue existiendo y no sepa su idioma, ya estamos en la similitud con la otra sociedad, perdimos la lengua, estamos hablando solamente castellano, español, por eso, la importancia de permanecer con el idioma vivo para que el pueblo siga vivo. Siempre he dicho eso, mientras tenga vida, iré por la tierra, por donde vaya mi caminar enseñando el mapuchedungun, sea en la escuela, sea en una actividad grande, en una comunidad, donde estén los *pichikechén* yo voy a estar enseñando mi idioma.

P: ¿por qué a los niños más chiquititos?

E: porque ellos son los que almacenan, y ellos son el futuro. Porque yo, si le enseño a una persona grande, esa persona grande ¿lo irá a traspasar a un niño? No, nosotros las mujeres mapuches mayores tenemos que enseñarle a un niño, porque el niño lo va a llevar a futuro. Y con esa, como digo, con la convicción de que ese niño algún día lo entregue también.

P: Exactamente

E: A través de nuestras clases, mostramos la tierra, la importancia que tienen los ríos, la importancia que tiene los caminos, el mar, los menocos, lo trayenco, todas esas cosas, todas esas cosas hermosas que nos dejó gnünechen es para que la disfrutemos y ¿qué hace la sociedad winka? La destruye, y nosotros lloramos a gritos para preservar todo eso maravilloso que nos dejó Gnünechen para disfrutarlo, no para matarlo. Aquí en Santiago, mis niños gracias a dios, tengo esa facilidad de, de percibir cuando ellos me están entendiendo lo que yo estoy entregando, a través de un epew, los epew yo los invento,

P: que son muy buenos por lo demás

E: que son epews de mis vivencias, de lo que yo era con mi abuelita, como mi abuelita oraba el día entero, mientras está el sol alumbrando la ñuke uno tiene que estar orando porque en cualquier momento uno puede toparse con una energía negativa y te atrapa, te toma y no te suelta. Entonces, eso es lo que se desconoce en la sociedad winka, nosotros tenemos eso que tenemos que estar orando y ahuyentando las energías malas.

P: y estar al servicio de la naturaleza y al servicio de los demás, porque uno que aquí que yo soy autosuficiente ..

E: no, no eso no va, porque mientras más dice uno “a mí no me entran balas”, y le entran, porque si uno no está protegida a través de la oración en un momento de debilidad te atrapa la energía mala y nadie te la saca, porque no hay nadie que sepa sacar las energías malas de los winkas, la sociedad mapuche, nosotros tenemos las machi que, saben percibir cuando un cuerpo tiene la energía mala instalada, y a través de sabiduría que tiene la machi, se logran retirar las energías malas de un cuerpo de un ser humano, entonces eso es lo que se desconoce, aquí quizás le llaman depresión, a nosotros los mapuches cuando nos declaran la depresión, nos pusieramos a tomar las pastillas que duermen a las personas, nosotros seríamos tal cual como los winkas que no hacen nada, se duermen con las pastillas y el cuerpo más se enferma, nosotros tenemos que liberarnos de otra forma de las cosas malas. Y todas esas cosas yo, cuando tengo

que entregarla la entrego y al niño le hago ver que una persona de bien, una persona *nowche*, sepa hacer de bien desde chico, la enseñanza de un ser *nowche* parte desde chiquititos, si yo no lo formo por un buen camino, nunca va a ser un *nowche*, va a ser una persona que, de chiquitito instaló en su ser, de ser un niño o una persona problema en la vida. Lo tienes que hacer ver a muchas cosas, muchas, muchas, la forma de sentarse en la mesa, como dar gracias cuando llega la noche, como dar gracias que todo lo que paso en el día, como doy, pido en la mañana para tener un buen día, que todo salga bien, que los niños estén bien, que los profesores estén bien, que el cuerpo directivo del colegio donde uno esté trabajando este, estén todos en un solo *newen* para que esto funcione bien. Yo constantemente oro en especial por mi ñaña Huaiquimir que es la señora jefe de UTP, porque ella es una mujer con *newen* mapuche, y si a ella se le olvidara durante el día, yo sé que ella se debe poner ante el antú y la ñuke mapu en su nuevo día de vida que tiene. Todos nosotros debemos dar gracias por un día más de vida, porque el cuerpo necesita de eso.

P: si no se hace vulnerable.

E: si claro.

P: ¿cuál es la importancia de aprender mapuche en un contexto *winka*, es decir la escuela, porque la lengua debe salir de las comunidades y desplazarse como a lo chileno

E: ¿porque?

P: tiene que ver en realidad como, si está bien que se enseñe en la escuela el mapudungun siendo que es un idioma de la casa, como ud. lo aprendió de sus abuelos

E: porque estamos en una sociedad que tiene, que tiene como la, ay como puedo decir, es una sociedad.. Nosotros los mapuches estamos insertados en una sociedad que es dominante, no sé qué otra palabra puedo decir o usar, en vez de decir sociedad dominante, no sé, creo que es la justa. Estamos insertados en un pueblo, en un *puchawalen* un pueblo grande, donde la sociedad *winka* va a querer siempre pasar por sobre el mapuche, pero el mapuche tiene otra visión que es mucho más grande que eso que tiene el *winka*. No importa que a nosotros nos vean como nos ven que somos menor, que sabemos menos, pero no saben la tremenda riqueza que tiene el mapuche de ser un ser que valora todo lo que le dejó el *ngenechen*, el dios que dice el *winka*, somos tremendamente respetuosos por la naturaleza, y el *gueñechen* nos dejó cada cosa que hay en la tierra, tiene su *ngen*, que es lo que es *ngen*, es el dueño de cada espacio donde tú vas. Porque cuando yo estoy diciendo *ngenechen*, estoy diciendo *ngen*, dueño, de la gente. Este es el dios de nosotros, ¿quién es el dios? *ngenechen*, el dios, el ser dueño de toda la gente, hasta de los *winka*, pero los *winka* no saben respetar que nosotros nos regimos por *esengen*, y ese *ngen* está en todas partes, está el *ngen ko*, el *ngen mahuida*, el *ngen trayenco*, el *ngen rupu*, el *ngen kura*, el *ngen kulef*, todo, absolutamente todo tiene *ngen*, es como decir un pedacito del nombre de dios, *ngenechen*, lo dividimos en dos palabras, *ngen* y *chen*, que *chen* es gente, entonces hay mucho que explicar y eso hace que nosotros los mapuches si lo entregáramos todo, de lo que yo te estoy diciendo, siempre hay más ...

P: me imagino

E: hay más, si nosotros mapuches entregáramos todo, hace ratito nos tendrían la patita encima los *winka*, y eso no lo vamos a hacer jamás, siempre va a ser lo que se ve.

P: y la lengua tiene que ver con eso

E: la lengua tiene que ver con eso, con el idioma, así como la *machi* entra en trance, habla en otro mapudungun, y ese mapudungun no lo habla nadie, pero nosotros tenemos la capacidad de que ese día en un *machitún*, en un *guillatún*, se instala en nosotros un saber mucho, mucho más allá del mapuchedungun que hace que nosotros entendamos el mensaje que nos mensaje que no está entregando el *ngenechen* que es dios a través de la boca de la *machi*, estamos todos rodeados y ella dice *mari mari pu lamngen*, es el

dios, el creador, ngenechen que nos saluda y uno, su cuerpo se estremece, porque ¿quién te está hablando? El ser superior que es tu padre, el que te dio esto, todo esto maravilloso que hay en la tierra para poder subsistir, entonces hay muchas cosas que no se debe, como entregar a la sociedad para que lo empezaran a practicar y a nosotros nos pusieran, como dije, y ya dejaríamos de ser el pueblo que permanecerá por siempre acá. Como dije, nosotros no venimos de España, de Italia, de Francia, somos de aquí. Aquí nacimos, aquí estamos pernoctando, y aquí moriremos y aquí va a quedar siempre el saber de todos nosotros. Fíjate que me contaba mi hermana que viene de Osorno, se fue el domingo, ella perdió su marido el año pasado, ¿Cómo es grande gueñechen que a ella le está dando las herramientas para que vaya viviendo lo que le queda de vida sola? En la tierra le aparecen las necesidades que ella tiene. Dice, de la nada dice que un día vio una cosa negrita en el suelo, lo empezó a limpiar así con la tierra y eran cosas para hilar, como ella es artesana, le empezó a entregar los husos, las torteras, pidoi que le llaman, y ahora están apareciendo otras herramientas, quizás, digo yo cuando llegaron los españoles, los mapuches eran tan violentados que ellos hacían hoyos en la tierra para guardar sus herramientas, sus cosas más valiosas, por eso que se encuentran a veces cantaros, metales llenos de cosas, de monedas, de plata, de oro, que se yo. Cuando se construye algo, el metro aquí en Santiago por ejemplo, han encontrado, han encontrado trapelacucha, si esas son cosas de nosotros, de los mapuches pero no lo entregan po,

P: no po.

E: no, nunca lo van a entregar. Así que eso, hay mucho que decir de nuestro pueblo. Ahí estamos los que estamos educando, estamos por ahí y por allá, no importa que se aprenda un granito de arena, pero se está aprendiendo, se está dejando, y yo nunca soy reacia a ayudar a los estudiantes porque ellos son nuestra fuente de un material que algún día que yo no esté, ese escrito va a quedar.

P: lo van a transmitir.

E: se va a ir quedando, no importa que quede en un papel por ahí, alguien lo verá, mira lo que sale aquí, por eso cada palabra en mapuchedungun ustedes tradúzcanla, si no está, no lo hice yo que lo haga el Hector por ejemplo, ¿ya? Eso po, no sé qué más quisieras preguntarme, yo me alargo jaja

P: noo, mejor, mejor. Vamos a su historia, de ahí ud. decía que ya cuando llega la concertación se empieza a movilizar, empieza a resurgir el movimiento ..

E: claro po, porque fue por una promesa que hacen los candidatos

P: claro, si po, obvio

E: y nosotros somos cobradores po, cobramos las palabras, y al cobrar la palabra bueno ellos cumplen con instalar una circular que va por todas partes, que van a los registro civil, que van a los consultorios, ya, entonces ahí empiezan como a aparecer los escritos mapudungun ya sea en una oficina, da gusto ir al registro civil que ahí sale en mapudungun y en castellano los estamentos. Ahora me dio mucha alegría, escuché en las noticias que hay una maquina muy de lo último en tecnología que está en mapudungun, fíjate que yo no sabía, está en mapudungun la máquina y el winka no va a manejarla, mira cómo va a necesitar el mapudungun, ¿cómo no va a ser importante?

P: y ahí ud. estudio, ¿de ahí que hizo?

E: mira, yo estudié como hasta tercero medio, más no. ¿Qué paso? Yo estaba muy sola aquí en Santiago entonces me enamoré y me casé, más que nada me casé porque quería tener un hogar porque eso de andar de casa en casa de empleada puertas adentro, que no te dan tiempo libre, que uno a veces uno trabajaba como hasta las 12 de la noche, no había horario de termino, yo quería tener mi casa, así que al primero que se me acercó no más, yo y al tiro le pedí todo jaja y me casé, por ahí nacieron los niños, mi casa, ya tenía mi casa, entonces después cuando aparece todo esto de que el mapuche se activa en Santiago, el *picha waria*, el *cha waria*, este, nos invitan a participar de un curso grande en la UTEM, postulamos

alrededor de 400 personas y quedamos 200, 200 personas hablantes, por eso que ya nos fuimos conociendo, mucha gente en Santiago, yo con mi tercero medio empecé a estudiar en la universidad tecnológica metropolitana, la UTEM y, y se fueron seleccionando personas. De las 200 al final estudiamos 8 meses, un semestre y medio casi, y de las 200 quedamos 80. Yo dije “uy quedé dentro de las 80”, que feliz, y de las 80, dijeron 20 van a quedar trabajando en las escuelas, así es que al trabajar, al quedar trabajando en una escuela nos daban una plata, pero no era una paga, sino que era un aporte para comprar implementos, cosas ahí y empezar a trabajar. Pero yo, estaba muy nerviosa, nunca había estado en un establecimiento frente a muchos alumnos, pero oré mucho, le pedí mucho gueñechen que me ayudara y partí en un liceo y me dieron un cuarto medio, imagínate me dan un cuarto medio y me voy con todos mis implementos para allá, compré todo lo que la UTEM recomendó comprar y comencé mis clases. El último día hice un acto, saqué niños a bailar, niños que iban a recitar poesía en mapudungun, algunos que iban a decir lo que aprendieron, hice el acto y fueron solamente alumnos, algunas profesoras, la dirección no se aportó, el director, jefe de UTP, nada y eso me pareció triste para mí porque no le dio el peso que tenía en mi trabajo allí. Me dio pena, me retiré, hice mis comentarios en la UTEM como fue todo y me dicen que busque otro colegio par que yo siga trabajando y busqué y no encontré ninguno pero aquí llegué, llegué pero llegué sin paga, a mí no me pagaba mucho, empecé a trabajar, me venía en la mañana, estaba hasta, antes eran más largas las jornadas, hasta las cuatro, y me quedaba acá, feliz, aprendiendo de las profesoras, como enseñaban, hasta que un día, llegó el 18 de septiembre, hicimos un numero bonito y vino el sostenedor de la comuna, en esta misma sala se hizo una ruca grande aquí y aquí se hizo la degustación de comida mapuche y todo, y le gustó, me felicitó. Después, pero antes de eso, no, al año siguiente, me toman de nuevo y ahí me empezaron a pagar, me pagaban 29 mil pesos. 29 mil pesos. Y vino el sostenedor, de nuevo en la ruca, vino el embajador de este colegio que viene siempre el embajador, y se hizo un baile acá y el sostenedor me dijo ¿sabe qué? Tú, me dijo, vas a seguir trabajando pero con más horas, por ahí me aumentaron las horas como a 9, una cosa así, después, como era más, yo no sabía planificar, me decían “tiene que planificar las clases”, no sabía planificar y yo miraba como planificaban las profes, yo dije ya, yo planifico bien con los cabros, es cosa de enseñarles, y así fue saliendo mi planificación y me la aprobaban, ”mira Elbita esto está mal puesto aquí, ponelo allá, y esto de acá trasládalo para acá”, cuando me dicen tienes que planificar clase a clase aah no me gustó, era mucha pega, mucha, entonces yo pedí que me explicaran que porque como yo la hacía de kínder a octavo, yo no le podía enseñar lo que le enseño al kínder al octavo, entonces también me empecé a dar cuenta sola, empecé como a separar las cosas, de kínder a primero le enseño una cosa y de segundo a cuarto otra cosa, solamente eso, hasta que me dicen que está muy bueno lo que yo estoy enseñando y me dan otro colegio, una sala cuna, después de esa sala cuna llega otra educadora y me dan otro colegio, así que ahora estoy sobre las 30 y tantas horas, trabajo en dos escuelas y estoy ahora conforme con un sueldo de harta plata no te voy a decir cuánto, pero es mucho muchísimo más de lo que estuve casi 2 años ganando 29 mil pesos.

P: nada

E: claro, era como, no llegaba ni a la esquina con esa plata, pero yo igual lo hacía con el interés de que se instale el idioma en la escuela, entonces el espacio yo me lo gané, yo me lo gané el espacio que tengo acá con las horas que tengo y habían directoras que a mí me mandaron a estudiar más, empecé a estudiar junto con las profesoras iba a los cursos y aprendí mucho, después hice un curso de técnicas pedagógicas en el humanismo cristiano, ahí estuve estudiando un semestre, me sirvió mucho. Después la universidad de chile nuevamente me llama para que yo estudie lingüística aplicada ahí yo empecé a estudiar para hacer los sonidos de las palabras difícil, y de esa forma yo aprendí a sacar los sonidos de las palabras que

no se pueden escribir. Por ejemplo yo quiero escribir mapudungun, guillatún, entonces a veces lo escribía con “elle” pero resulta que hay una letra, una consonante que es compuesta y hace el sonido legítimo y por ahí yo aprendí a sacar los sonidos legítimos de las palabras y eso me sirvió mucho, esto también fue un semestre y medio, hartó tiempo y el año pasado, empecé a estudiar para rendir la prueba de, de aceptación para estudiar pedagogía ¿ya? Para validarme cuanto sabía, estudié y topé en lo que es matemáticas, no las puedo entender, las matemáticas se me fueron y eso hizo que no pudiera estudiar, que este año mis compañeras están todas estudiando pedagogía y yo me quedé atrás, yo pedí ayuda aquí, habían algunas que me ayudaron, otras no, entonces yo, por eso digo a veces que la, el apoyo a veces es débil, si yo me adapto, me adapto al cuerpo docente, trato de, de estar siempre a la par con todos para no tener ningún problema porque trabajar con problemas es incómodo, entonces te hace más difícil en la vida llevadera del lugar. Eso

P: tiene que ir a hacer clases ¿o podemos seguir?

E: no, sigamos

P: en la sala de clase, ¿mayor relevancia a la lengua, a la cultura o a ambas? ¿Qué importa más transmitir? La cultura, vestimenta, guillatún, o la lengua en sí, apréndanse las palabras, o las dos.

E: no yo creo que las dos se complementan, porque si yo enseñé solamente el mapudungun y no le pongo la otra parte que es la vestimenta, es como que está coja, si yo visto a un niño de mapuche va a ser mucho más fácil sentarlo que explore el cultrún, la trutruca, la cascagüilla, la guada, todas esas cosas, entonces, yo me visto de mapuche y le hablo a mis alumnos por el sonido del trompe por ejemplo ¿ya?, les digo que escuchen atentamente el sonido del trompe y ellos se proyectan a un campo donde hay rucas, donde..

P: sale en el documental de hecho

E: ¿sí? ¿Eso? Ya. Entonces yo toco el trompe, los niños escuchan, al escuchar su cuerpo solo baila, yo no le estoy pidiendo que baile, se mueven al compás de la música mapuche, porque la música mapuche tiene una, como se llama, atrapa el *pil*, ¿Qué es lo que es el *pil*? es el alma de las personas que al oír la música que es netamente mapuche, la sangre del pueblo mapuche en el cuerpo de un winka se convulsiona digámoslo así, se activa, se activa y una persona winka y tiene sangre mapuche al oír la música, esa sangre de allí, obligadamente hace que ese winka tome el ritmo y eso es lo que se desconoce. Eso lo desconoce totalmente la sociedad chilena y nosotros no se lo vamos a decir. ¿Cómo dicen ellos? “ooh me encanta lo que hacen los mapuches” no, es la sangre mapuche que llevan dentro, se activa, cuando el sonido del cultrún, el sonido de la trutruca, del trompe, de la wada, del pawe-pawe

P: y en los niños es casi inmediato

E: claro porque ellos, como están con eso..

P: ¿se debe normar la lengua indígena? ¿Debe haber una gramática única?

E: si, yo creo que..

P: porque hay un tema ahí

E: si, yo creo que hay un grupo de gente mayores en Santiago, en consejo mapuche que se está activando, que se haga una personalidad jurídica se constituya como, como mapuche adulto, consejo mapuche de *picha waria*, y este, estuvimos, yo también estoy allí, estuvimos tratando de crear la academia de la lengua, pero, como aquí en Santiago todo es burocrático..

P: atrocemente burocrático

E: mira, si nosotros creamos una academia, tienen que ir acompañado de un instituto, el instituto quién lo va a regir, quién lo va a mandar, quién va a ser el que va a costear los gastos de los que cundan, de la gente que va a llegar ahí, la luz, el agua.. si lo tenemos nosotros los mapuches tendría que ser, ehm como se dice, cuando es particular pagado, por lo mapuches, si el mapuche no tiene recursos eso se va a ir a

pique, entonces ¿qué nos queda? Que sea público. Y si es público lo va a pagar el estado. ¿Y quién va a mandar sobre eso? No vamos a ser nosotros, va a ser el estado, y eso es lo que no se puede. No podemos nosotros entregar las herramientas del saber para que el estado lo maneje. Nosotros los mapuches debemos ser autónomos, y la autonomía nunca la vamos a conseguir porque no tenemos espacio físico, ¿viste? Como es de..

J: Ellos manejan esos recursos.

E: claro po, entonces eso es, por eso a veces cuando dicen la gente la gente joven, el winka joven que están en esto de que hagamos la asamblea constituyente, a veces está a favor de los mapuches eso, yo lo veo así, porque si la asamblea constituyente se activara, se, este estatuto que ya está listo, que dejó este señor, ahí va a estar que, que nosotros los mapuches instalemos también un poquito de nuestra política para poder tener voz y voto. Entonces todo parte, si yo digo, cuando el mapuche dice “no me gusta la política”, si nosotros no nos gustara la política, es porque lo que nosotros hacemos también en resumidas cuentas es política, pero una política mapuche, no de que va muy burocrática como es el winka.

P: si po, terriblemente burocrático

E: entonces ellos tienen, si yo te digo mira ven a almorzar a mi casa pero tráete la carne, tráete todo, ¿oye de que estamos hablando?, te están ofreciendo que, hagas tú la academia, pero si lo, lo hacen, yo pago, pero yo la mando.

P: claro

E: ahora si lo mandan ustedes, consíganse ustedes los recursos, pero ¿cómo nos vamos a conseguir los recursos? ¿A dónde? Tendríamos que ser ONG. Entonces nos ponen trabas por todas partes y ahí se acaba a veces, se baja un poco el newen con el que se parte. Entonces uno apunta pa' un lado, uno dice no que sea particular, no que sea público y al final terminamos un grupo pa' allá y un grupo para allá. No sé si tú has escuchado esto de la academia

P: los únicos que tienen academia son los de rapa nui, porque claro como ellos son más turísticos y exóticos se les da la facilidad.

J: a nosotros nos habrían dicho que era porque no se ponían de acuerdo entre uds.

E: No, no es eso. Como, mira si te acabo de decir

J: si, si yo le creo

E: Es eso. No es que no nos pongamos de acuerdo, estamos de acuerdo en que tengamos una academia pero no se puede porque, o es público o es privado.

J: Claro porque van a manejar los recursos y uds. no tienen autonomía para hacerlo

P: Como todas las cosas, todo se reduce a plata po

E: Es como que te dicen mira, lo tomas o lo dejas. Si vas a ser, uds. los mapuches quieren tener una academia privada, tienen que pagar uds., costear los gastos, de los empleados, de la luz, del agua, de todo lo que genera, ¿cierto? ¿Ya? Ahora, si quieren que sea público nosotros lo manejamos, nosotros pagamos todos los gastos comunes, pero nosotros vamos a mandar sobre ellos y a los mapuches no le va a gustar eso. Entonces no se puede de las dos formas, no se puede. Entonces qué es lo que dicen después en las noticias “ah estos mapuches no se ponen de acuerdo”. Es que las dos cosas no nos convienen, no nos convienen ninguna de las dos.

J: ¿se le ocurre alguna solución como pa' arreglar eso?

E: A mí la solución que me queda es seguir la autonomía, seguir como estamos, ser fuertes, e ir a todas las partes donde nos llamen, yo por eso, yo hago talleres en todas partes, yo voy a Rancagua, voy a-, en este minuto estoy yendo a Rancagua, a Pedro Aguirre Cerda y cerca de Valparaíso, se llama.. Plazilla, esos son los talleres que yo hago.

J: ¿No es uno que está cerca de viña o sí?

E: Si po, yo viajo todos los sábados

J: una comunidad

E: una comunidad chiquitita

J: ¿enserio? Yo tengo una conocida que va a ahí

E: Ya, entonces, pero tampoco lo decimos, porque el winka va a buscar la forma de atraparte, ¿Cómo? Los recursos que tú vas a ganar ahí, tienes que boletear, entonces igual te toman por el zapato, así que no es tan fácil

J: hay muchas trampas, en muchas partes ponen trabas

E: A mí me da gusto el Héctor, por ejemplo él junta a sus jóvenes y les enseña mapudungun, y eso va a ser bueno porque más de alguno mira, había una argentina, el Felipe Hassler, yo hablo en mapuchedungun fluido con él en el chat y él lo aprendió ¿de quién? Del Héctor y de dos niñas de por aquí de Lo Prado que son mis alumnas, él llegó primero donde la María Huañimir con la María Huaiquipán y las prácticas las ha hecho conmigo, nosotros hablamos puro mapuchedungun con el Felipe y así está la Andrea también. ¡Capa! Aprendieron, yo no sé uds. Porque no han aprendido.

J: yo estoy en el taller.

P: yo también quiero aprender

E: ¡uuh los libros! Te los tengo que dar

J: pero si quiere me los pasa y yo se los fotocopio

E: ya, los voy a buscar en mi casa, no los tengo ahora

P: no si, no es el último día que venimos. Ya, y lo último, ¿Qué siente ud. por el mapudungun?

E: ¡Ay pero que es lo que voy a sentir! ¡Lo máximo pues mi niña!, yo me siento, mira, el mapuchedungun a mí me ha hecho ser una persona que tiene la facilidad de aprender un tercer idioma, porque en este minuto estoy aprendiendo inglés y para mi es facilísimo aprender inglés porque yo estoy con dos idiomas ya en mi mente que es el español y el mapuche y ahora estoy instalando el inglés y pronto quiero practicar “eu falo portugueis” claro, entonces, si, y pareciera todos los idiomas que después tú quieres aprender es más fácil, porque tú tienes activa tu *muyo*, así es que la importancia es esa po’, escuchar a mis niños que cuando yo entro “*mari mari pu pichi ke che, mari mari palu*” yo digo *chumleymi, kumelen palú*” entonces eso es muy gratificante, que el niño te diga “tía mi papá hoy día lloró porque yo lo saludé en mapuche, ¿qué es lo que le dije?” le dijiste “mari mari chaw” “¿y por eso lloró?” por eso lloró, porque se emocionó, se conmovió, un mapuche que está en Santiago que su hijo le hable de esa forma es, yo creo que, lo máximo que le puede pasar, y así las *papay* también, esa niña Huircán tiene una facilidad de aprenderse las poesías en mapuchedungun, si uds. le hubieran dicho recítame, le hubiera recitado. Y no sé qué más puedo decir, yo ahora tengo que ir a hacer clases.

P: no si, estamos, muchas gracias.

Soledad Huaiquiñir (S), Jefa UTP.

P: Nos puede contar cuál es la importancia de aprender mapudungun en la escuela

S: Bueno, la primera importancia la idea es fortalecer el idioma y la cultura de nuestro pueblo, porque creemos que tenemos una presencia importante en la sociedad chilena y porque tenemos elementos culturales muy particulares que compartir y, por lo cuales poder enriquecer nuestra existencia. Si nosotros

no nos alimentamos de otras fuentes culturales, hay como un vacío en el ser y aquí en Santiago hay una cantidad enorme de población mapuche

P: La mayor de hecho

S: Si, muchas nuevas generaciones que están naciendo en medio de la ciudad y en alguna medida con desarraigo cultural, entonces la idea de nosotros es poder que esos niños finalmente logren tener una, logran identificarse como parte de un pueblo y la escuela entrega los elementos para que estos elementos culturales se puedan internalizar tanto en ellos como en las familias y puedan sentirse como parte de esta sociedad que los ha dejado al margen por mucho tiempo.

P: ¿y porque la lengua debe estar en el centro?

S: La lengua porque..

P: O sea si hablamos de aspectos culturales, porque no pasar como bueno el guillatún por ejemplo, la vestimenta, ¿Por qué tiene que ser la lengua?

S: Porque el lenguaje es la forma como los pueblos se perpetúan, se proyectan. En el lenguaje está el espíritu de un pueblo y eso para nosotros es crucial, si bien es cierto a lo mejor es un idioma que es difícil para los niños, que no están familiarizados con ello, pero al momento de la pronunciación, al momento de conocer conceptos que son de nuestro pueblo a ellos, no solamente les queda la palabra dicha, traducida, sino que además le queda el espíritu de esa palabra, el centro filosófico que tiene la palabra, entonces la manera de ver el mundo, entonces para nosotros el lenguaje es crucial para que nos podamos entender como sociedad y hacer la interculturalidad en el fondo. En la medida en que el niño conozca el fondo del ser mapuche o del espíritu mapuche, de la filosofía mapuche, va poder entender también a la otra cultura, y al revés, la sociedad chilena tiene que conocer como pensamos, tiene que saber cómo actuamos y porque actuamos de la manera que actuamos, y así va a llegar a un entendimiento, sino, no hay entendimiento y la idea de nosotros es poder ir entendiéndonos en nuestra diversidades.

- **Nathaly Parra, Educador Mentor.**

Nathaly Parra

P: La señora Elba en el documental dice que “un pueblo sin lengua es un pueblo muerto”, ¿qué piensa ud. de eso?

N: que tiene toda la razón, no hay ningún otro modo de transmitir ninguna cultura si no es a través del lenguaje, y es que lamentablemente en Chile existen algunos pueblos, como los diaguitas, los selknam que están desapareciendo y no se puede rescatar la cultura porque no sé si lamentablemente en la cultura no se ha escrito, no hay registro de la cultura, entonces se pierde no más po’, si se transmite de generación en generación y por voz, se pierde, y desaparece.

P: ¿qué piensas tú de que una lengua tenga que llegar a la sala de clases para que se aprenda el saber cultural? Porque se supone que uno se supone que aprende a hablar o aprende su idioma en un contexto de casa cotidiano. Es efectivo que se traiga el mapudungun a la sala por ejemplo? Para que los niños aprendan efectivamente?

N: no existiendo otro método de enseñanza claro que es efectivo y va a servir, va a surgir algún efecto digamos a largo plazo de lo que se está haciendo ahora, lamentablemente la gente que, las personas que son hablantes no hablan su lengua natal digamos por vergüenza, la discriminación que existía, que existe, digamos todavía en relación a los mapuches o a personas que viven incluso en otros países, aquí en Chile es súper heavy, entonces ellos, por vergüenza, por temor a que los molesten no lo hablan, entonces como

ellos ya lo pasaron mal, no quieren que su hijo o su familia lo pase mal también. Habría que culturizar a las familias para que entendieran que es algo muy importante, que no hay porque tenerle miedo digamos a, a lo que saben, y que en realidad están entregando cultura y están entregando vivencias y oportunidades de personas que vivieron mucho antes que los españoles, mucho antes que nosotros aquí en Chile.

P: Y en términos de aprendizaje, como para la vida en los niños, ¿de que les sirve, cual es la utilidad que ellos tendrían de aprender mapudungun?, que es como un sello del colegio

N: Mira, la cosmovisión mapuche a mí me ha enseñado principalmente, que era algo que yo no entendía antes, a mí me gustaba el tema de cultura, pero no del modo que lo aprendía, ahora con la Elba, y como la entendía a través de la cosmovisión, del tema de entender la naturaleza como un todo, desde la familia, las personas que son importantes, el sol que nos gobierna, la naturaleza, la tierra que es como un ser que está ahí vivo, ha enseñado, y enseña a los niños en cada momento el respeto por todo. Desde que los adultos o los ancianos de nuestra familia son las personas más sabias y que las podemos escuchar, y que desde ellos aprendemos porque ellos son los que aprendieron primero, partir desde ahí enseñando ya es súper importante, porque si yo sé que, que si tiro un papel a la tierra estoy dañando mi propia casa, donde yo habito a diario, algo que en la cultura nuestra digamos chilena, no se utiliza, no se toma en cuenta, por eso la tierra está como está, por eso las familias son dispersas, a los abuelos los tienen arrinconados ahí en la casa o están definitivamente en un hogar todos abandonados, y la familia y la mamá y el papá no han entregado los valores y no han enseñado todo lo que tienen que enseñar. Y los mapuches si lo enseñan, la cultura mapuche si lo usa.

P: ¿Se debe dar mayor relevancia a la lengua, a la cultura o a ambas? Y porque? O sea la clase de la señora Elba debería estar enfocada más a la lengua solamente, que los niños aprendieran efectivamente a hablar o al machitún, los instrumentos, la comida?

N: noo, todo, o sea no tendría sentido enseñar que se hace, no sé po', como se cocinan los catutos, y como cuáles son los ingredientes si no lo voy a saber cómo está dicho en mapudungun, o sea no voy a saber si yo digo, "ya voy a hacer pan" o "vamos a hacer *kofke*", ¿qué vamos a hacer? ¿Qué se usa para eso? ¿Vamos a usar agua o vamos a usar *ko*? Entonces hay que no, tiene que estar siempre siempre, porque o sino igual se va a perder, va a ser como aprender de un libro o ver un no sé, un, episodio de algo y va a pasar, tiene que quedar como metido así en la cabeza, todas las cosas, como todo junto.

P: ¿Por qué el mapudungun merece ser enseñado? Ya no en el sentido de cosmovisión, si no de como ¿que tiene esta lengua que no tienen las demás lenguas indígenas que conviven en Chile?

N: Porque es parte de nosotros, yo creo que la mayoría de las personas que vivimos aquí en Chile tenemos sangre mapuche, lo que yo creo, y bueno por los estudios además de toda la gente que vive y está distribuida de una parte del sur hasta la zona centro de Santiago, ha sido como la cultura predominante durante muchos años, ha luchado mucho por mantenerse en pie, ha sido yo creo los que, de todas las culturas existentes en Chile, los que han luchado más tiempo y con más fuerza por no desaparecer, entonces yo creo que es un mérito ganado que se tienen ellos por no desaparecer, ahora según las regiones, según el interés que tenga cada comunidad en particular, también debiese trabajarse la lengua que predomine en ese lugar, o sea en el norte perfectamente podrías rescatar el quechua, entonces no tendría por qué ser necesariamente mapudungun de norte a sur, no tiene sentido.

P: Y personalmente ¿cómo encuentra el mapudungun, es bonito, interesante, difícil?

N: Es súper interesante de aprender, a mí me ha costado ene porque, bueno la Elba me enseña todo el rato, a veces me llama por teléfono y me habla todo el rato en mapudungun, y yo le digo "Elba no te entiendo todo", te entiendo la mitad o un octavo, "no importa" me dice, "tenís que aprender", y bueno, de

aprender, aprendo palabras por separado, porque igual es súper difícil, hay palabras que son conformaciones de oraciones, entonces una palabra dice una oración entera, o van a decir, en vez de, porque ahora se han acomodado algunas palabras nuevas como “microondas” por ejemplo que antes no existía, entonces ahora es “elemento para calentar la comida” y eso es una sola palabra y es una palabra súper larga y yo digo “ooh como me la aprendo”, si me aprendí apenas “agua”.

P: ¿Es necesario dos profesores en la sala de clases para enseñar mapudungun? O ¿ud. cree que debería desplazarse sola la Elba o ud. aprender mapudungun y transmitir el conocimiento?

N: Yo creo que me demoraría ene igual, de aquí a unos diez años podría enseñar como la Elba, porque ella es parte de eso, entonces es imposible, la Elba igual necesita a veces un poco, yo he trabajado con ella como profesora guía, eso quiere decir que yo tengo la parte didáctica de la pedagogía y ella tiene el encanto del mapudungun y todo lo que ella sabe que yo no podría entregar ni siquiera con libros, entonces si no, en general, necesita uno para trabajar en colegio dos personas para estar, para que funcione digamos, porque además los chiquillos son dispersos, necesitan distintas atenciones, que el confort, el lápiz, que no sé qué, entonces para funcionar en una clase bien de lo que sea, tiene que haber dos personas, o una técnico y una profesora, o dos profesoras, pero dos personas que estén preocupadas del grupo, porque así uno sigue un hilo conductor de las clases, entonces si ella estuviera, tiene excelente manejo de grupo, nunca un niño le pasa nada digamos con, ni un accidente ni una cosa muy trágica, porque ella los maneja bien, los mantiene entretenidos, pero ahí yo tengo que estar un poco como asistente de ella, como para ayudarle en algunas cosas que a veces a ella le falta, pero en general, para las clases necesitamos siempre que hayan dos personas. O sea incluso, cuando están uds. dos, más nosotras dos igual a veces se hace cumpleaños de mono jaja.

P: Muchas Gracias.

Comentario Documental “Mapueducación” de Isabel Sacks:

Nathaly Parra

N: [Sobre el mapudungun] No había ninguna importancia, nosotros, lo único que se hablaba en la universidad, o en el colegio incluso cuando yo estudié, era como del tema de la conquista, que según, vinieron unos españoles y vinieron casi a rescatar a la gente originaria de américa que estaba casi colgando de los árboles.

Si yo aprendo un medio más, les voy a transmitir a ellos, y eso a veces igual tiene que ver con el tiempo que a veces en clases acá, uno no tiene.

Me di cuenta que si yo, que soy winka digamos, no pertenezco a la cultura, no me empapo de esto y no le muestro a los demás niños winka y los demás niños mapuches que no les interesa, que realmente es importante, no tendría ningún sentido si quiera.

- **Citas Material Audiovisual “We Tripantu”:**

Directora: Sonia Figueroa:

Aquí hay muchas familias de distintas etnias, como mapuche, como peruano, como colombiano, argentinos. Aquí hay varias situaciones. Los alumnos nuestros reciben y comparten a los niños extranjeros, cuáles son nuestras principales, a su altura, juegos comida, música, etc., pero ellos también

tienen que retribuir enseñando a los niños nuestros cuáles son sus juegos principales, como se llama su flor nacional, el himno nacional, entonces para ellos es un dar y recibir. En el fondo si todo el mundo nos respetamos, no importa de qué etnia seas, lo importante es que todos somos personas y eso ellos lo tienen claro.

Docente: Nathaly Parra:

A nivel nacional, yo creo que falta, existen algunas intenciones gubernamentales de que el tema se escuche más, y si bien es cierto hay algunos avances, se escucha más a la gente hablar del tema, aparecen en las marchas, aparecen en la televisión, a algún especialista historiador que habla acerca de la integración de los pueblos a la cultura chilena digamos, pero todavía son como los invitados, no es que nosotros hayamos llegado a la tierra donde ellos originalmente vivían, es al revés, nosotros estamos como “aah ellos existían” entonces disfracémonos de mapuche, disfracémonos de aymara, disfracémonos de onas, no son disfraces los chiquillos aquí ellos ya saben que son trajes típicos o trajes correspondientes a su cultura, pero no son disfraces, porque yo les digo los disfraces son “o te disfrazas de elefante, o de caballo, pero no de mapuche

Educadora Tradicional: Elba Huinca:

La interculturalidad para mí, debe ser así, porque el ngünechen, el creador, Dios, que le llaman los no mapuches, dejó distintas razas en la tierra, no tenemos porque nosotros formar como un círculo, aquí tienen que entrar solamente los mapuches, no, aquí hay niños aymara, niños rapa nui, niños peruanos, brasileros, entonces somos inter, multi culturales.

La mujer, en la cultura mapuche es la encargada de entregar el saber, de entregar la formación del pichikeché y si preservamos el idioma vamos a tener un pueblo vivo, porque un pueblo sin idioma es un pueblo desaparecido digamos, un pueblo muerto.

Mi método de enseñanza más que nada es oral a través de canto, de cuentos, epew le llamamos, juegos, trato de ser lo más dinámicas posible porque ellos sin niños de, a ver como digo, con sus profesores están en la pizarra escribiendo, transcriben lo que la profesora les da, yo trato de ser distinta, y yo noto en ellos que ellos captan lo que yo explico a través de mis palabras en forma oral, llego más con ellos en forma oral a que yo les haga una escritura.

Mientras permanezca viva el idioma, el pueblo también estará vivo.

7.2 Transcripciones alumnos.

Transcripción de entrevistas de alumnos.

(1) Deyanira, 11 años, 5 básico mapuche
E: ¿cómo te llamas?
I: Deyanira
E: ¿Deyanira cuánto?
I: Deyanira Rapiman Acevedo

E: ¿y cuántos años tienes?

I: 11, el martes cumpla los 12

E: Te queda súper poco

P: ¿El martes cumpliste los 12?

I: No, el martes los cumple

E: ¿tú siempre has estado en este colegio?

I: Sí,

E: ¿desde kínder?

I: desde A Menor

E: ¿cómo?

I: Desde A me, yo me acuerdo que desde ahí estoy aquí

E: Queremos saber cómo han sido las clases de mapudungun, cuéntame cómo han sido las clases en términos bien generales

I: No sé (Risas)

E: Pero, por ejemplo, ¿qué te gustan de las clases? ¿o te gusta, en primer lugar?

I: Sí, porque aprendo, la tía nos enseña a hablar mapudungun y esas cosas, y mi familia es mapuche y casi siempre habla mapuche, entonces por eso

E: ¿tu familia habla en mapudungun?

I: Sí, mi papá habla y su apellido es mapuche

E: ¿Qué te ha gustado de las clases así como o hay alguna clase especial que te acuerdes?

I: Es que a veces los niños nos enseñan las partes del cuerpo, los colores y esas cosas, pero a mí me gusta cuando cuenta historias

E: ¿y por ejemplo, quieres seguir aprendiendo mapudungun por lo que contái?

I: sí, igual

E: ¿y cómo te gustaría después seguir aprendiendo?

I: Es que igual no, porque yo recuerdo que desde cuarto o tercero desde ahí no nos enseñan mapudungun, ahora casi no nos enseñan

E: ¿y por qué crees que pasa eso?

I: porque la profesora le quita las horas a la tía

E: ¿y eso por qué? ¿por el SIMCE?

I: Eso, porque a la última hora nos debería tocar en el último bloque unos cuarenta minutos un bloque de mapudungun y como la profesora pasa materia y materia, la tía no alcanza a contarnos historias o a enseñarnos mapudungun

E: y tú, ¿qué crees que es más útil el inglés o el saber mapudungun? ¿qué te sirve más?

I: el inglés

E: ¿por qué?

I: es que encuentro que el mapudungun hay pocos que lo hablan igual, pero cuando se habla de viajes, a Estados Unidos, cosas así, necesito más el inglés que el mapudungun

E: pero, ¿cuál te gusta más?

I: mapudungun

E: tú dijiste que para tu familia es como un tema, cómo sobre qué se hablan, si van al sur de repente

I: sí, a veces, para las vacaciones a veces, para ver al papa de mi abuelo, o a mi prima. Igual a mí me gusta más el sur que Santiago, o sea, igual me gusta más que Santiago, pero más que la playa o

esas cosas, encuentro que la playa no es tan bacán, es como agresivo

E: ¿te gusta más la naturaleza? Y cuál te parece no más útil, sino más bonita

I: los dos

E: ¿y alguna otra lengua que te gustaría aprender?

I: no, es que aquí enseñan varias

E: y entre castellano, inglés, mapudungun y turco, ¿qué diferencias encuentras? Que una es más difícil o más fácil de aprender

I: Encuentro que la más fácil de aprender es el mapudugun y el inglés, porque el turco cuesta mucho

E: ¿sí?

I: hay palabras que son como una ce con una rayita abajo que se pronuncia como (pronuncia algo como retroflejo)

E: oye y ¿qué piensas que en otros colegios no había mapudugun? Porque en mi colegio no había esa asignatura

I: Es que este colegio es como se llama, como cultural

E: ¿intercultural?

I: porque aparte del castellano, enseñan inglés, turco, mapudungun

E: ¿y por qué crees que eso pasa en este colegio y no en otros?

I: no sé, yo pienso que quizá a los profesores de este colegio les gusta que los niños aprendan lengua o cosas así, porque yo también iba a un colegio, uno de allá y en cuarto me cambié, estuve como tres meses y me vine para acá de nuevo, porque allá no me gustó, porque estoy acostumbrada acá. Entonces me enseñaban inglés no más, aparte de otras materias

E: ¿por qué crees que es importante que enseñen mapudungun?

I: que porque quizá acá hay varias personas mapuches, no sé igual que acá no todos lo valoran , porque aquí hay algunos que empiezan a desordenarse, sí, es que en mi cursos son todos desordenados

E: pero, ¿crees que eso pasa solo porque es tu curso o es por algo más?

I: no sé, es que para mí que los que no son mapuches, como que molestan a los demás

E: ¿por qué?

I: porque son molestosos

E: pero, ¿solo con el tema mapuche? Porque aquí me he fijado que hay niños de varios países

I: aquí también molestan en las clases de turco, pero no tanto

E: ¿no?

I: encuentro como que son, no sé cómo decirlo, no son tan normales, algo así, para ellos, porque como los mapuches no viven en casas, viven en rucas, comen otras cosas

E: ¿y a ti nunca te han dicho nada?

I: cuando era más chica, ahora casi no molestan

E: pero tus compañeros a esta edad son súper molestosos

I: y ahora los más molestosos con el curso son los nuevos

E: ¿y los otros no molestan tanto?

I: no

E: ¿y tus papás saben hablar mapudungun?

I: mi mamá un poco, más por parte de mi mamá como que saben mapudungun, pero no todos, a mí igual me cuesta, me sé pocas cositas no más ±

E: ¿Cómo qué cosas?

I: me sé algunas partes del cuerpo no más, que son como cinco y me sé algunos números

E: aah ya

I: es que igual se me olvida como hace tiempo no hacemos mapudungun acá

E: eso, muchas gracias te pasaste

(2) Fernanda Huircan, 11 años, 6to básico, mapuche

E: Nos gustaría saber qué opinas sobre tu experiencia, no es nada evaluativo

I: Tú, ¿cómo te llamas?

E: Yo me llamo Fernanda, soy de sexto básico y estudio mapudungun con la tía Elba

I: ¿y cuántos años tenís?

E: 11

I: oye, ¿cuál es tu apellido?

E: Huircán

I: Entonces Fernanda, en primer lugar, nos gustaría que nos hablara sobre cómo han sido las clases durante estos años en mapudungun, ¿tú siempre has estado en este colegio?

E: Sí

I: ¿Desde pequeña? ¿de kínder?

E: De prekínder, han sido divertidas, porque las tías nos ha enseñado hartas cosas, yo me sé los números así por ser, hasta el 100, sé las partes del cuerpos, sé hablar un poco de mapudungun, poemas, canciones. Mi familia también proviene de mapuches, entonces para mí es más fácil ±

I: ¿y tus papás hablan de repente mapudungun? ¿es de parte de mamá o papá que eres mapuche?

E: mi papá, mi mamá es española

I: Entonces tu papá, además se me imagina que vas al sur de vez en cuando

E: sí

I: ¿y encuentras que el tema de la lengua es diferente acá?

E: sí, ahí hablan en mapuche

I: ¿de dónde es tu familia del sur?

E: es que mi familia, tengo familia en la costa y en el sur, y vamos para el sur

I: ¿y te ha gustado aprender mapudungun? ¿qué es lo que más te ha gustado?

E: cuando la tía hace las clases, cuando hace juegos, cuando enseña las parte del cuerpo y eso

I: y por ejemplo, si tu familia no hubiese sido mapuche, ¿a ti te habría interesado aprender?

E: sí, porque es divertido aprender nuevos idiomas,

I: ¿y hay algún otro idioma que te interese además del mapudungun?

E: estoy aprendiendo, aún no sé bien, pero estoy aprendiendo francés

I: ¿y eso por ti sola o estás tomando algún curso?

E: estoy tomando un curso

I: entonces te gusta mucho el tema de los idiomas, ¿cuál es el que más te gusta?

E: ahora el que más me gusta es turco, mapuche y francés

I: ¿y por qué te gustan esos idiomas y no te gusta, el alemán, supongamos?

E: no sé, a mí me gusta el francés porque viene de París y París la encuentro como una ciudad

bacán, y mapuche me gusta porque mi familia viene de ahí y siempre he escuchado gente hablar

de ahí y me gusta aprender ±, y turco, porque entre más aprendo gano cosas, porque si nosotros, si en todos nuestros cursos hubiésemos ganado , hubiéramos podido ir a Turquía, entonces eso nos conviene

E: ¿qué piensas sobre qué otros colegios no se enseñe mapudungun, se enseñe solo inglés, que sea el único idioma?

I: que igual es malo, porque si uno alguna vez sale y vive pura gente indígena que no habla español, sería difícil, porque uno no sabe hablar inglés <sic> entonces no se entendería nada

E: ¿por qué crees que es importante que se enseñe el mapudungun?

I: porque ahora en Chile, hay varias personas que hablan este idioma, entonces uno va alguna parte y ya hay mucha gente que habla este idioma y uno sin saber, entonces es difícil poder entenderse con ellos

E: ¿y tú crees que el mapudungun te permite entender más la cultura, por ejemplo, entender ceremonias, el nguillatun?

I: sí

E: ¿y cómo lo ves tú eso, por ejemplo?

I: es divertido, porque la tía nos cuenta historias y son como bácanes, y todos se callan y es divertido, porque es como que todos se imaginan que esto hubiera pasado, que esos son leyendas, mitos

E: ¿y para qué crees que has servido que tengas clases de mapudungun tus compañeros y tú? ¿qué cambios crees que ha hecho en el curso?

I: para mí han hecho que valoren más la lengua, mis compañeros, en mi opinión total, hay algunos compañeros que les gusta , entonces ponen atención y hacen las cosas con ganas de hacerlas

E: y a los que no les gusta, ¿por qué crees que no les gusta?

I: es que a los que no les gusta, no les gusta nada, no estudian, nada.

E: ¿es con mapudungun en especial? ¿tú crees que es con todo, o hay algo en especial, es más con esta clase o con otras?

I: no, es con todas, no es con esta en especial, es con todas

E: ¿y a ti te gustaría seguir aprendiendo se me imagina después?

I: sí

E: ¿cómo se te imagina que vas a seguir aprendiendo?

I: estudiando más mapuche, buscando más información sobre eso

E: ¿y qué te gustaría que se agregara a las clases de mapudungun?

I: no sé, hacer esos ritos que nos cuenta la tía, me gustaría que se agregara

E: ¿y dónde crees que es mejor aprender mapudungun en el colegio o en la casa o en las dos?

I: en las dos.

(3) Andrés Morán, 11 años, 5to básico, mapuche

E: ¿y tú qué edad tenís?

I: once, doce

E: ¿y qué curso es este?

I: ese es el sexto

E: y tú, ¿cómo te llamas?

I: Andrés Morán

E: ¿y tu segundo apellido?
I: no me acuerdo
E: ¿no? cuéntame, ¿cómo han sido las clases de mapudungun?
I: buenas, entretenidas
E: y por ejemplo, ¿qué cosas le pasan?
I: nos pasan hojas para hacer dibujos, para pintar, así y los números
E: ¿qué es lo que más te ha gustado de las clases?
I: hacer los números, pintar, nos pasan hojas para hacer dibujos, escribir
E: y por ejemplo, ¿te ha gustado cuando la palu le cuenta historias? ¿qué les gusta más eso o los dibujos?
I: sí, los cuentos y las dos cosas
E: ¿por qué crees que le enseñan mapudungun en este colegio y no en otro?
I: porque para que nosotros vayamos a aprender distintos idiomas,
E: como, por ejemplo, tú lo decís por el turco también
I: sí
E: ¿y has participado en los talleres de turco?
I: sí
E: ¿y cuál te ha gustado más de las tres lenguas?
I: el inglés,
E: ¿y por qué?
I: para hablar en inglés
E: ¿y en qué situación, por ejemplo, lo usarías? ¿para irte fuera del país?
I: (asiente)
E: ¿adónde te gustaría ir?
I: a los Estados Unidos
E: ¿y por qué crees que es importante que tengan clases de mapudungun?
I: para poder hablar de otra forma cuando vayamos a otro país, así para que podamos entender las palabras
E: ¿y dónde crees que se habla el mapudungun?
I: en el sur
E: ¿cómo en que parte?
I: no sé
E: ¿más al sur? ¿más cerca de Punta Arenas o de Concepción?
I: Punta Arenas
E: ¿y tú quieres seguir aprendiendo mapudungun?
I: sí
E: ¿y cómo?
I: sí (silencio)
E: ¿tomando un taller?
I: sí
E: ¿y el mapudungun tiene algo que la distinga del español, del turco?
I: que el mapuche es de otra forma para hablar y entre ellos se entienden
E: ¿y cómo tus compañeros reaccionan a las clases de mapudungun ahora que son más grandes?
I: no les gusta, se portan mal, algunos bien

E: ¿y eso pasa con todas las clases o en mapudungun solamente?
 I: en mapudungun, matemáticas, religión
 E: esas son las clases que peor se portan, ¿y por qué crees que son esas clases?
 I: que esas clases son como aburridas
 E: ¿y a ti te aburre mapudungun?
 I: no
 E: pero a tus compañeros sí, ¿por qué crees que los aburre?
 I: porque a veces hay que escribir harto, hay algunos que no entienden tanto las palabras
 E: ¿y no hay burlas o cosas así?
 I: algunas veces
 E: ¿de qué se burlan?
 I: hay una compañera que le dicen dientes de conejo o conejo
 E: más de los niños, ¿o las niñas son igual de molestosas?
 I: las mujeres también
 E: ¿y se molestan por cosas físicas?
 I: no, es que hay una pura compañera que la molestan, le hacen bullying
 E: ¿y a ti te molesta?
 I: no
 E: pero, ¿nunca se han burlado de alguien porque es peruano, mapuche?
 I: no, nosotros agarramos no más pal leseo a un compañero por su tamaño no más, lo agarramos pal leseo así para molestarlo no más
 E: y tú, ¿tienes algún familiar mapuche?
 I: mi abuela no más
 E: ¿y qué te ha contado sobre el mapudungun o sobre los mapuches?
 I: que tiene como cosas (hace gestos en el cuello y los aros)
 E: ¿joyas?
 I: sí, y qué tienen, que la hacen su propia mamá y se las da a su hijo
 E: ¿y tu abuela te ha enseñado más cosas de la cultura?
 I: me ha enseñado cómo se hace esa cuestión de los tambores
 E: ¿el kultrum?
 I: sí ±
 E: ¿y dónde crees que es mejor aprender el mapudungun? ¿acá en la ciudad o en el sur?
 I: en el sur
 E: ¿por qué?
 I: porque acá hay mucha violencia, gritos, allá en el sur no
 E: ¿y tú crees que eso pasa con el mapudungun o con cualquier lengua?
 I: cualquier lengua

(4) Fabián Antilen, 6 años, Iro básico, mapuche

E: ya, ¿cómo se llaman ustedes?
 I: Fabián
 E: ¿cuánto?
 I: Fabián Antilen

E: ¿y ustedes chiquillas?
I2: Alondra Mella Moreno
E: Fabián, ¿a ti te gustan las clases de mapudungun?
I: sí
E: ¿y qué es lo que más te gusta de las clases de mapudungun?
(silencio) ¿jugar?
I: aprender
E: ¿qué es lo que más te gusta? (silencio) ¿los relatos? ¿los números?
I: los números
E: ¿y por qué?
I: para aprender a contar hasta cien en mapudungun
E: ustedes tienen clases en varios idiomas, ¿cuál te gusta más el mapudungun o el inglés?
I: mapudungun
E: ¿por qué te gusta más el mapudungun?
I: porque jugamos
E: ¿y qué más hacen?
I: hartas cosas
E: ¿cuáles cosas?
I: escribir, leer
E: y además de los números que sabís decir en mapudungun
I: los números hasta diez no más
E: ya, ¿crees que es importante aprender mapudungun?
I: sí
E: ¿y para qué?
I: para aprender
E: y por ejemplo, ¿entre aprender inglés y mapudungun? ¿qué es más importante aprender?
I: mapudungun
E: ¿por qué?
I: no sé
E: ¿y tú tienes algún vínculo mapuche? ¿alguien de tu familia es mapuche?
I: sí, yo, mi papá y mi hermano, y mi tata
E: ¿y qué te cuenta tu tata, tu papá sobre el mapudungun?
I: nada
E: ¿nunca te han hablado así? ¿nunca te han dicho mari mari o cosas de ese estilo?
I: no
E: ¿y tú tampoco le decís cosas a tu papá en mapudungun? Por ejemplo, ¿mari mari?
I: no ±
E: ¿y qué más te gusta aprender del mapudungun?
I: aprender a decir los nombres de los perros, trewa, cosas así
E: ¿y la encontrái muy difícil?
I: no tanto
E: ¿y la encontrái bonita?
I: sí:

(5) Alondra Vera (I) y Vanessa Moreno (I2), 7 años, 2do básico, peruanas

E: ¿cómo se llaman ustedes?
I: Alondra Vera Moreno
I2: Vanessa Porta Latino
E: ya chiquillas, ¿ustedes siempre han ido a este colegio?
I1: sí
I2: no, yo llegué en segundo
E: ¿y qué pensai de que les hagan clases de mapudungun?
I: acá como que aprendí, pero allá [en otros colegios] aprendo de otras cosas
E: ¿y a ti Vanessa, que siempre has estado acá?
I2: me gusta más leer ... en mapudungun
E: por ejemplo, tú me contabas que sabías de los número, ¿qué más sabes en mapudungun?
I2: los nombres de los animales, perro, gato en mapudungun
E: ¿y ustedes creen que es importante que los niños aprendan mapudungun?
I: a mí me gusta también leer, porque un día la tía me dio una prueba y lo leí casi todo
I2: me parece que el mapudungun es importante, porque es una parte de Chile importante
E: ¿y nunca ha habido burlas en las clases de mapudungun?
I: no
E: ¿hay harto respeto?
I2: más o menos, porque los niños son algo?
E: ¿muy desordenados
I: sí, porque allá en Argentina donde estaba mi escuela, los niños eran muy ordenaditos
E: ¿por qué creen que es importante aprender mapudungun?
I2: porque tenemos que aprender cosas nuevas y además es parte de Chile
E: ¿y tú crees que los demás niños piensan eso?
I2: yo creo que solamente algunos
I: yo también
E: ¿por qué creen eso?
I: a nosotras nos gusta el mapudungun, porque nos enseñan los números en otro idioma, sabemos ya los números en inglés, queremos saberlo en otro idioma , kechu, kayu
I2: regle, pura, aylla, kechu, kayu
E: ¿y les gusta que canten canciones y esas cosas?
I: sí, también nos divertimos y nos divierte más el mapudungun con el tío, la tía Elbita
E: ¿y a ti, tú que ibas antes, te gustaba más el mapudungun antes o ahora que erís más grande?
I2: me gusta ahora más, porque no recuerdo si antes me gustaba, como me pasó
I: a mí me gusta porque hay dibujos en mapudungun, nos hacen hacer cosas lindas
I2: pero quisiera aprender inglés también porque creo que es más bonito hablar así
E: ¿en inglés?
I: pero también el mapuche
E: ¿por qué creen que es más bonito hablar en inglés?
I: los dos son bonitos, porque es parte de la tierra
I2: del planeta
E: ¿y cuál crees que tiene más cercanía con la naturaleza?
I: el mapuche

E: ¿por qué?

I: porque el mapuche es muy importante y debería ser interesante para todos

E: ¿algo más que quieran decir de las clases?

I: las clases de la tía son buenas, son los niños los que se portan mal, yo creo que todas las profesoras son buenas, porque nos enseñaron a leer y a escribir y también a la integración

(6) Fernanda Ruminot, 3ro básico, 9 años, no mapuche.

E: ¿cómo te llamas en primer lugar, nombre y apellidos?

I: Fernanda Danitza Burgos Ruminot

E: ¿siempre has estado en este colegio?

I: sí

E: yo a ti te conocí en clases de tercero básico, ¿cómo han sido tus clases de mapudungun? ¿te han gustado las clases de mapudungun o te han aburrido ahora que erás más grande?

I: no, sí, sí me gustan, me gustan aprender más cosas de la tía, porque ella solamente nos enseña los dedos, las partes del cuerpo, como se llama la mamá, cómo se llama el papá yo no tengo bien entendido lo que es papá y mamá,

E: a ti te gustaría como una visión que integrara más cosas, ¿te gustaría que hicieran más actividades?

I: sí, más actividades, no sé

E: ustedes acá tienen varios idiomas, ¿cuál es el que te gusta más?

I: el turco, porque el inglés yo ya me lo sé, el mapuche, todo, pero necesito turco, porque cuando los caballeros hablaban yo no entendía,

E: ¿y cuál lengua creéis que es más útil? Cuando seas más grande, ¿cuál crees que es la que más te va a servir hablar?

I: los tres

E: ¿y por qué?

I: y además me gustaría hablar mudo

E: sí, ¿así como los sordomudos con los movimientos?

I: sí, porque yo tengo un vecino que es mudo, es un niño chico

E: a ti te gustan tanto los idiomas, ¿por qué te gustan los idiomas?

I: porque me gustan no más

E: oye y supongo que tú tienes primos y familia que van a colegio que no les enseñan tantos idiomas, ¿por qué crees que pasa eso?

I: porque no quieren ir no más

E: ¿no quieren ir? Y por ejemplo, ¿por qué crees que en este colegio le enseñan mapudungun?

I: porque este colegio es especial

E: ¿especial cómo?

I: especial, porque si tú hubieras estado sin aprender nada y viene un caballero de turco y te habla, ¿nosotros qué vamos a hacer? ellos nos van a decir dinos hola en inglés o en turco

E: entonces, ¿tú crees que es importante para que se entiendan?

I: sí

E: oye, ¿y tú tienes familiares o amigos mapuches?

I: amigos ±

E: ¿y es de tu curso?
 I: no, es mi amiga
 E: ¿y vive cerca de ti?
 I: no, vive al frente de mi casa
 E: y por ejemplo, ¿qué más sabes de la cultura mapuche además de lo que te han pasado acá?
 I: no, yo ya me sé todo del mapuche y ella me dice “a ver, si te enseñan tanto de mapuche, ¿por qué tú no me hablai en mapuche?” y yo le digo los dedos, todo eso
 E: ¿y a ella no le enseñan eso?
 I: y a ella le enseñan el papá, la mamá, todo, ella me ha enseñado todo, es una niña de catorce años
 E: ¿te gustaría seguir aprendiendo mapudungun?
 I: sí
 E: ¿y dónde crees que se habla?
 I: no sé
 E: pero, ¿dónde en la ciudad, en el campo?
 I: en el campo parece
 E: ¿dónde crees que se habla? ¿lejos o muy muy lejos?
 I: parece
 E: oye, ¿y crees que es muy importante hablar mapudungun, además de aprenderlo por aprender? ¿por qué crees que es importante el mapudugun?
 I: porque si un caballero te habla, tú ¿qué le vas a decir?
 E: ¿qué diferencias encuentras cuando le pasan inglés y mapudungun?
 I: ¿cómo?
 E: por ejemplo, ¿qué actividades son diferentes? Por ejemplo, ¿qué hace la tía Elba?
 I: mire, yo estoy desde a me acá, y ella me enseñó a hablar, porque yo antes no sabía hablar, y entonces después ella me empezó a hablar cómo yo hablo así y ella me empezó a hablar y cuando ella estaba en prekinder empezó a hablar en mapuche, nosotros sabemos desde kínder los dedos
 E: oye, ¿y tú qué pensai que en otros colegios no hagan clases de mapudungun? (silencio) ¿o da lo mismo?
 I: da lo mismo, mala suerte
 E: ¿con los años no te has ido aburriendo?
 I: no, bueno que la tía parece que se fue del colegio, porque nunca viene
 E: ¿ustedes antes tenían muchas más clases de mapudungun?
 I: sí
 E: ¿y ahora qué ha pasado?
 I: la tía se fue
 E: ¿la echan de menos?
 I: sí
 E: ¿inglés tienen clases siempre?
 I: sí

(7) Bastián Moya, 11, 5to básico, no mapuche

E: ya, ¿cómo te llamas?
 I: Bastián Moya

E: ¿y en qué curso vai?
I: en quinto
E: ¿siempre has estado en este colegio?
I: no
E: ¿cuándo llegaste?
I: en tercero
E: pero, ¿alcanzaste a tener clases de mapudungun?
I: sí
E: ¿y qué te parecieron?
I: bien
E: ¿te gustaban?
I: sí
E: ¿más que el inglés?
I: sí
E: ¿qué problema había con el inglés?
I: no, es que la tía es muy pesada
E: en cambio, ¿la tía de mapudungun es más simpática?
I: sí
E: ¿qué actividades tenían?
I: contar relatos
E: ¿por qué crees que hacen clases en este colegio de mapudungun y no en otros?
I: porque este colegio es diferente de los otros
E: ¿crees que es importante que le enseñen mapudungun?
I: sí
E: ¿por qué crees que es importante?
I: para que aprendan más
E: ¿así como matemáticas, historia?
I: sí
E: y por ejemplo, ¿con qué relacionas el mapudungun?
I: no sé
E: acá tienen clases de varios idiomas, ¿cuál crees que es el más importante?
I: el mapudungun
E: ¿por qué?
I: se aprende más
E: ¿es el más fácil?
I: sí
E: ¿tú crees que el mapudungun es importante así para Chile?
I: no sé
E: ¿tú qué sabes de los mapuches? ¿dónde viven?
I: en el norte
E: ¿en la ciudad o en el campo?
I: yo creo que en el campo
E: ¿y qué era lo que más te gustaba?
I: cuando contaban historias

E: ¿ustedes este año no han tenido clases de mapudungun?
 I: no
 E: ¿ninguna?
 I: no
 E: ¿por qué crees que pasa eso?
 I: a lo mejor, porque ya estamos grandes
 E: ¿y tú crees que cuando es grande no hay que seguir aprendiendo mapudungun?
 I: no, hay que seguir aprendiendo
 E: ¿tú no tenís compañeros o conocidos que sean mapuches?
 I: no
 E: ¿nada nada?
 I: no
 E: ¿y cuál fue la clase que más te gustó de mapudungun?
 I: cuando como que hicimos pulseras
 E: ¿y crees que en las clases deberían enseñarles más sobre la cultura o la lengua?
 I: sobre la cultura mapuche
 E: ¿en historia no le pasan mucho eso?
 I: no

(8) Millaray Castro Castro (I), 12; Elizabeth Pizarro Aro (I2), 11; Verónica Morales Di Giovanni, 10 (I3); 5to básico, no mapuches.

E: las tengo que entrevistar de a una
 I: no, de a dos al tiro
 E: bueno, de a dos, ya, ¿cómo se llama cada una? Nombre y dos apellidos
 I2 : de a tres
 I: Millaray Loreto Castro Castro
 I2: Elizabeth Noemí Pizarro Aro
 I3: Verónica Morales Di Giovanni
 E: Lo que yo estoy haciendo es preguntarle a los niños sobre las clases de mapudungun, ¿ustedes siempre han estado acá?
 I(todas) : Sí
 E: Todas tienen la misma edad, ¿qué edad tienen?
 I: Yo tengo 12
 I2: 11
 I3: 10
 E: pero, ¿son del mismo curso?
 I1: sí
 E: ¿y hasta qué curso tuvieron mapudungun? Así regularmente
 I: hasta tercero
 E: ¿y qué pasó en tercero? ¿por qué después no tenían mapudungun?
 I: Porque pasamos de curso
 I3: La profesora hace clases de tercero pa abajo, o sea a los niños más chicos para que entiendan
 E: ¿cómo eran las clases de mapudungun? ¿qué actividades hacían?

I2: nos hacían los números, las palabras, mari mari palu nos decían que número suponte el cinco
I: nos enseñaba todo, lo que más podía, o de repente nos iba a visitar a la sala y nos enseñaba más y nos hizo hacer un cuento sobre el año mapuche
E: ¿el we tripantu?
I: sí
E: ¿y a ustedes les gustaba mapudungun?
I3: sí
I: a mí sí, porque nos contaba historias
I3: y yo una historia que contó me la sabía, porque era sobre unos hombres, que eran dos hermanos que, como una señora que murió y tenían fortuna, ya y tenía un anillo y fueron a un cementerio, ya y le sacaron el anillo, se lo cortaron, porque el anillo no se podía salir
E: ¿entonces se lo cortaron?
I: sí, el dedo se lo cortaron, se lo dejaron ahí y se dejaron el anillo, después fueron al cementerio y encontraron una cabaña y ellos se fueron a la cabaña y había una señora y era ella y les dice “¿qué les sirvo?” “té” y los hermanos le preguntaron, “¿por qué le falta un dedo?” y ella les dijo “¡porque ustedes me lo cortaron!” (risas)
E: ¿y era buena la tía para contar historias?
I: sí
E: ¿les gustaba como ella contaba las historias?
I: sí, porque lo hacía chistoso
E: y ustedes igual han tenido ramos de varios idiomas, o sea, tienen inglés, turco
I3: inglés igual me gusta que es como para entretenerse, cantar
I: ella se ganó el premio de turco
I3: también hicieron un concurso de canto en turco y yo quedé clasificada del colegio no más, ya, pero hay que ir a Cataratas como un colegio que te enseñan más en turco
I: ella se ganó un mes a Turquía
E: ¿y ya fuiste a Turquía?
I3: no, no me he ido, me van a preparar
I2: tienen que ver si se va o no
I3: tienen que prepararme
E: y por ejemplo, ¿por qué creen que en primero tienen más mapudungun y después turco?
I3: porque el mapudungun es como *cuando uno quiere*
I: porque representamos las dos cosas: mapudungun y turco
I3: para representar
I: se representaba más mapudungun que turco antes
E: ¿encuentran que eso es bueno? ¿qué es mejor que haya mapudungun o turco?
I3: es mejor turco
I: es mejor mapudungun
E: ¿por qué?
I: porque ya estamos acostumbrados
E: ¿y encontraban que era muy complicado el mapudungun?
I: no
I3: no, yo al principio lo encontré complicado, pero después no
E: ¿por qué creen que les enseñan mapudungun?

I3: a decir buenas tardes

E: pero, ¿por qué creen que en este colegio le enseñan mapudungun? porque en el colegio que yo iba, yo no tuve mapudungun por ejemplo, ¿por qué creen que pasa eso?

I: porque el mapudungun antes no se veía mucho ☺

E: ¿por qué crees que no se veía?

I: por las cosas que decían en la noticia del mapudungun

E: ¿qué cosas decían en las noticias? Cuéntame más

I3: que los mapudungunes eran malos, que mataban a las personas, que ellos se representaban mal

E: oigan, ¿y ustedes eso lo han escuchado solo de la tele? ¿o lo han escuchado de otra parte? Así como de la gente

I: igual lo he escuchado de mi abuela±, yo le conté una vez que me gustaba un niño de mi curso que se llamaba Matías Caniulaf ,

E: su apellido es mapuche

I: mi nombre es mapuche, entonces me decía cosas malas sobre ellos±

E: ¿qué más les decía sobre ellos? ¿ustedes dos no tuvieron una experiencia similar que alguien les dijera “no, los mapuches son aquí, son allá”

I: yo cuando era chica era una mapuche, tenía una foto y era igual a una mapuche

E: ¿y ninguna tiene parientes que sean mapuches: abuelos, primos, tíos?

I3: el nombre de mi prima es como mapuche

E: ¿cómo se llama Millaray, Rayen?

I3: no, el apellido

E: tu prima es mapuche

I3: No, el nombre de mi prima es Rayen

I: Millaray significa flor de oro

I3: Rayen igual

E: y en su curso nunca ha habido, o sea, igual ustedes tienen compañeros mapuches

I: el Lionel Cayuqueo, el Matías Caniulaf, yo tengo nombre mapuche

E: ¿solo el nombre? ¿no tienes algún familiar: tío, abuelo o pariente mapuche?

I2: mi segundo apellido es italiano

E: y tú me decías que tu abuela te hablaba mal de los mapuches, ¿tú alguna vez creíste eso?

I: no

E: ¿y por qué crees que no te influyó eso?

I: por el nombre

I3: más encima turco es un poquito más enredado que mapuche, porque mapuche no es tan difícil igual que turco, cuesta, cuestan palabras en turco que no se pueden entender y en mapuche lo explican e igual se entienden

E: ¿y por ejemplo, con qué más relacionan el mapudungun? ¿para qué creen que les puede servir el mapudungun?

I3: por si nos vamos a un país que hable en mapuche, en turco o en inglés, o cualquier país que puedan hablar, nosotros le podemos entender

E: además del mapudungun, también le enseñaban cosas con la tierra, ¿qué cosas les enseñaban?

I: sí, los bichos, cómo se decían los bichos, las plantas, la tierra, en qué parte vivían

E: ¿por qué creen que existe esa relación del mapudungun con la tierra?

I: porque ellos pasaban en la tierra, no tenían hogares, ya y ellos pasaban a pie pelado porque no

tenían zapatos, en esa época no tenían zapatos y ellos pasaban en la tierra y tenía una conexión con la tierra

E: ¿ustedes creen que la conexión con la tierra ahora está?

I: no mucho

I3: yo creo que igual sí

E: a ver, cuénteme cada una por qué

I3: yo no creo que mucho, igual si hay una conexión entre ellos porque cada vez que uno este pobre, siempre va a haber, siempre va a tener conexión con el aire, con las plantas, con todo que ellos pueden y cada vez que (risas), es que mapudungun es algo normal de la vida, es algo normal, pero como ya ha pasado tanto tiempo no hay tanta conexión

E: ¿algo más que me quisieran contar del mapudungun?

I: no

E: ¿les gustaría seguir aprendiendo a ustedes después?

I: a mí me gustaría ser mapuche

E: sí, ¿por qué te gustaría?

I: porque me gustan

E: pero, ¿por qué te gustan? ¿te gusta su fuerza? ¿cómo hablan?

I: cómo andan, como se visten

E: ¿y ustedes nunca han visto que se discrimina a alguien por ser mapuche?

I: sí

E: ¿cuándo?

I: a mí me molestan por ese niño que empezó a fumar casi a los 10 años, porque mi apellido es Pizarro, y el niño se llama Cisarro

E: ¿y son muy molestosos?

I: o si no me decían Pizarro, o sino me decían guatona potona chica

E: ¿y entre los tres idiomas: turco, mapudungun, inglés, también pueden incluir el español, cuál creen que es el más útil en su vida cuando sean más grandes?

I1: el inglés y el mapudungun

E: ¿por qué creen que es útil aprender otros idiomas?

I1: porque así uno puede ir a otros países por el trabajo, porque de repente por el trabajo te mandan a otros países

I3: y o si no te querís ir del país, porque querís descansar

E: oigan chiquillas y dónde creen que se habla el mapudungun

I3: en el país del mapudungun aaah

I2: en la Isla

E: ¿en qué Isla?

I2: Rapa Nui

E: no poh, ahí están los rapa nui que hablan rapa nui

I: en la isla mapuche

(9) Matías Millacura, 11, 5to básico, mapuche

E: ¿cómo te llamai?

I: Matías Millacura

E: ¿tú también eres de quinto?
I: sí
E: ¿cuántos años tenís?
I: 11
E: ya y ustedes tuvieron clases de mapudungun hasta tercero me contaron, ¿tú siempre has estado en este colegio?
I: sí, de repente en quinto también nos hacían, hasta los empiezos de quinto nos hicieron
E: ¿y te gustaba tener mapudungun?
I: mm sí
E: ¿qué te gustaba?
I: porque aprendía cosas nuevas
E: ¿qué cosas?
I: como la lengua mapuche
E: y tú tienes tíos, abuelos, ¿tus papás son mapuches?
I: abuelos
E: ¿y tus abuelos que te han contado sobre la cultura y lengua mapudungun?
I: mm casi nada, es que ya está muerto±
E: ¿y se murió cuando tú eras muy chico?
I: sí
E: ¿y tus papás no te contaron más cosas? ¿por parte de quién eres? ¿del abuelo paterno?
I: sí
E: ¿tu papá nunca se preocupó por contarte más cosas mapuches?
I: no
E: ¿por qué crees que pasa eso?
I: porque los pueblos originarios ya no se respetan mucho
E: sí, ¿tú por qué crees que no se respetan?
I: porque hay muy pocos habitantes
E: ¿y tú crees que hay algo más de eso?
I: no, esa es la razón
E: ¿te gustaría que se respetaran más?
I: sí
E: ¿tú sientes que las clases de mapudungun fueron importante para conocer la cultura de tu abuelo?
I: sí
E: ¿en qué viste eso?
I: porque para ver los inicios de Chile
E: ¿tú crees que eso ya no es actual ahora?
I: sí
E: ¿por qué crees que lo pasan en este colegio?
I: porque este colegio es intracultural
E: ¿por qué crees que este colegio es intercultural?
I: porque no en todos los colegios hay niños mapuches y de otros países
E: ¿y crees que está bien que hayan niños de distintos países?
I: sí

E: ¿por qué?
 I: porque se deben respetar las culturas
 E: ¿por qué las culturas son importantes?
 I: porque cada uno es diferente
 E: entre el inglés y el mapudungun y el turco, porque también tienen turco ¿cuál te gusta más?
 I: todos lo mismo, que uno debe aprender un poco de cada cosa
 E: oye, ¿cómo eran las clases de mapudungun? ¿qué les enseñaban?
 I: las cosas que se hacían cuando los mapuches estaban dominando, cosas así, la lengua
 E: ¿y qué piensas de la lengua era difícil?
 I: no
 E: ¿era bonita?
 I: entre el inglés, el mapudungun y el turco, ¿cuál es la más bonita? <silencio> ¿cuál te gusta más?
 E: el inglés y el mapudungun ¿y por qué?
 I: porque son más conocidas
 E: en cambio, el turco no tanto
 I: no, porque no son tan conocida
 E: ¿te gustaría seguir aprendiendo mapudungun?
 I: mm sí
 E: y por ejemplo, de las cosas de mapudungun, ¿cuál es la que más te acordái?
 I: una de las primeras que nos enseñaron a decir “hola”, “¿cómo estás?”, hicimos trenzas, hicimos hartas cosas
 E: oye y cuando has ido creciendo, ¿te ha seguido gustando el mapudungun o te gusta menos?
 I: más, porque a nosotros nos dejaban de hacer un poco las clases
 E: ¿y lo echas de menos?
 I: sí
 E: ¿y por qué crees que tienes mapudungun al principio y después se cambia a turco?
 I: no lo sé, no preguntan por si se cambia
 E: ¿y cuando creciste no sentías que a los niños les daba más vergüenza que antes?
 I: sí
 E: ¿y a quienes les pasa más eso? ¿hombres, mujeres, niños mapuches, no mapuches?
 I: a los niños mapuches
 E: ¿por qué crees que ocurre eso?
 I: porque a veces se burlan de eso
 E: ¿se burlan mucho?
 I: sí, se burlan harto
 E: ¿a ti nunca te pasó nada?
 I: no

(10) Nataniel Córdoba, 14 años, 6to básico, no mapuche (Israel Córdoba (A1) y Matías Millacura (A2))

E: hola, ¿cuál es tu nombre?
 I: *Nataniel* Córdoba Barrera
 E: ¿cuántos años tenís?

I: 14
E: ¿y en qué curso estás?
I: en sexto
E: tú tuviste clases de mapudungun, ¿hasta qué año?
I: yo me acuerdo que tuve tres años clases de mapudungun
E: ¿cómo hasta tercero?
I: hasta cuarto
E: oye, ¿por qué crees que después dejan de tener clases de mapudungun?
I: porque más adelante tienen que ir enseñándole más idiomas como el inglés, el italiano y muchos idiomas más
E: ¿pero, ¿tú crees que en tres años se alcanza a aprender bien el idioma?
I: no muy bien, debería enseñarse hasta octavo y desde primero medio pasar a otros idiomas
E: y por ejemplo, ¿a ti te gustó haber tenido clases de mapudungun?
I: sí
E: ¿qué aprendían en esas clases?
I: nos enseñaban los números, los saludos, ¿qué más? Cómo decir el nombre y hartas cosas más, aaah, la tía nos contaba cualquier cuento
A1: nos contaba cuentos antiguos, ¿cuál era?
E: lo que hacían los mapuches para poder casarse, primero tenía que ofrecerle algo a los padres si ellos aceptaban, pero también tenían que rastrear a la hija, la tenía que rastrear para poder llevársela y así ellos vivían juntos
I: ¿y todavía te acordai de cosas? Por ejemplo, los saludos, ¿cómo se presentaban?
E: me acuerdo que era mari mari, ¿qué más era? De lo otro no me acuerdo
I: no te acordai
E: ¿y tú crees que es importante que le enseñen mapudungun?
A2: porque aprendimos más de la historia de Chile
A1: y sus inicios
I: sí, porque primero estaban los mapuches y después llegaron los mapuches a conquistar Chile y ahí empezó a extinguirse la raza mapuche
E: y en ese sentido, ¿tú crees que es importante que se mantenga el idioma para que siga la cultura mapuche?
I: sí, porque los mapuches son nuestros creadores, ¿por qué? porque en total tuvieron hijos con los españoles y ahí empezó la raza
A2: y al final nosotros igual somos mitad español, mitad chileno
I: mitad mapuche
A2: mitad mapuche
E: oigan y así en el colegio, ¿nunca ha habido una experiencia de discriminación a alguien por ser mapuche?
I: no
A2: acá a nadie se discrimina
I: aquí respetamos a todos, aquí llegan hartos compañeros y nosotros los recibimos al tiro, los invitamos a jugar, los recibimos todos
E: y eso es parte de ustedes, ¿o los de su curso?
A2: de todos

E: de los idiomas que han tenido, ¿cuál es que más le ha gustado?
 I: a mí me gustó mapudungun y turco, en inglés no me va muy bien
 E: he escuchado de varios que no les gusta el inglés, ¿por qué crees que pasa eso?
 I: es que es como muy complicado
 A1: para mí es súper fácil inglés
 E: ¿a ti te gusta el inglés?
 A1: a mí me gustan todos y mi mamá me está enseñando brasileño, porque mi mamá es de Brasil
 E: ¿y ustedes no tienen familiares mapuches? ¿papás, abuelos?
 I: yo no
 A1: papá
 E: sí, tú me contaste, ¿sus papás que opinan de que tengan clases de mapudungun?
 I: bien, porque si nos enseñan hartas clases de idiomas, cuando grandes vamos a necesitar esos idiomas, porque capaz que venga un empresario y nosotros vamos a necesitar saber hablar ese idioma, porque nosotros necesitamos ese idioma para entendernos y saber qué dicen
 E: y por ejemplo, ¿el mapudungun en qué caso les sería útil saberlo?
 A2: por ejemplos, para hartas cosas
 I: si vamos al sur y nos encontramos con los mapuches, así hablamos con ellos
 A2: le decimos mari mari palu
 I: ese saludo, mari mari palu
 A2: chumleyimi
 E: y ¿echan de menos tener clases de mapudungun o en realidad les da lo mismo?
 I: no, yo las echo de menos, ¿por qué? porque la tía era entretenida, nos contaba cuentos, nos enseñaba mucho más, también nos enseñaba hartos los números y era súper entretenido tener clases de mapudungun, lo malo es que están hasta quinto, deberían estar hasta octavo
 E: ¿y nunca se han intentado hacer hasta más grandes?
 I: no sé, es que no tengo la menor idea en cursos más grandes, pero dicen que está hasta quinto no más, quinto, cuarto
 E: pero sus compañeros, por ejemplo, cuando eran más chicos, por lo que yo he visto, los niños son muy abiertos a aprender el idioma, pero, como cuando son más grandes, empiezan con más burlas, ¿a tu curso no le ha pasado?
 I: no, de hecho cuando llega la tía, siempre nos emocionamos y la escuchamos, por ejemplo, cuando viene, ella nos cuenta un cuento y le decimos todo lo que dice ahí, entonces nosotros nunca hemos discriminado hablar mapuche
 E: ya, ¿y por ejemplo qué diferencias encontrái entre el mapudungun y el español?
 I: es que en el mapuche hay algunas palabras que no están bien, pero ellos la hablan de otra forma, yo entiendo clarito, es como decirlo <silencio> como que ellos hablan de su idioma y nosotros de nuestro idioma, pero para poder hablar un idioma, hay que aprender primero, por eso hace muy bien aprender el idioma para el futuro

(11)	Israel Córdoba Barrera, 13, 5to básico, no mapuche
E: ¿cómo te llamas?	
I: Israel Ulises Córdoba Barrera	
E: y tú, ¿qué edad tienes?	

I: tengo 13 años
E: ¿en qué curso estás?
I: en quinto
E: ya, entonces, tú me contaste que tuviste clases de mapudungun, ¿hasta qué año?
I: hasta ahora, hasta quinto, pero igual hacen poquito ahora
E: pero, ¿cuántas clases viene en total la profe durante el año?
I: viene una semana y después viene una semana más
E: así como dos semanas en el año, ¿por qué crees que pasa eso?
I: porque los niños necesitan más que nosotros, nosotros ya sabemos los números, cómo se habla, todo igual
E: pero igual hablar una lengua es más complicado, ¿tú crees que si estuvieras con alguien mapuche tú podrías hablar bien así?
I: igual que, por ejemplo, hablamos igual, pero igual por ejemplo, nos saludamos y él nos dice cómo nos llamamos, en total igual le decimos nuestro nombre, pero lo decimos en mapuche
E: y por ejemplo, ¿qué diferencias encontras entre el español, el mapudungun y el inglés? O el turco también
I: nada, encuentro que todas son iguales, porque todos son uno
E: pero, por ejemplo, ¿todas se relacionan de igual forma como la naturaleza?
I: sí poh
E: ¿no encontras que el mapudungun tiene una relación más cercana a eso?
I: sí, pero lo que más importa del idioma mapuche es que igual importan todos los idiomas, porque si nosotros no aprendimos mapuche, no aprendimos nada después, porque igual es difícil igual, pero un poquito, porque a nosotros nos enseñan aquí, nos enseñan ¿cómo se llama? Nos ayudan y aprendimos más
E: oye, ¿y tus papás qué piensan de que tengas clases de mapudungun?
I: bien poh
E: ¿le gusta que aprendan?
I: sí
E: ¿nunca han recibido ningún reclamo? ¿nunca ha habido dentro de clases algún?
I: igual me portaba mal antes, es que era peleador igual, es que ahora me porto bien, ya no soy peleador
E: ¿estás más tranquilo? y por ejemplo, no encontras que a medida que los niños van creciendo como que les da más vergüenza hablar en mapudungun
I: (asiente)
E: ¿por qué crees que pasa eso?
I: porque igual a esta edad le da vergüenza, pero los más chicos tienen
E: pero, por ejemplo, los más niños, compara a tus compañeros cuando eran más chicos en clases de mapudungun e inglés, ¿en los dos casos les da vergüenza?
I: alguna vez les da vergüenza, pero igual hablaban
E: pero, ¿en mapudungun no sentís que hay más eso?
I: igual
E: ¿y por qué crees que puede ser?
I: porque le da vergüenza a uno, tiene como pánico
E: sí poh, pero, ¿por qué crees que les da vergüenza? ¿Por qué piensan que se pueden burlar de

ellos?

I: sí, porque se pueden burlar de ellos, pero siempre que hablan después, nunca nadie se burla

E: ¿crees que es importante aprender mapudungun?

I: sí

E: ¿por qué?

I: porque como digo cuando vamos a otro lado, ahí, por ejemplo hablamos con la gente que es mapuche, ahí, por ejemplo, les hablamos y por ejemplo, si no conocemos un lado donde vamos le tenemos que decir a ellos, los indígenas

E: ¿por qué creen que les enseñan en este colegio mapudungun y en otros no?

I: porque algunos no quieren aprender, o sea, algunos no tienen la capacidad para, los, aprender mapudungun

E: ¿cómo es eso? Explícame un poquito más

I: hubo un colegio, uno que salía en las noticias que no les daban sueldo a profesores, igual con siete niños, los niños querían, deseaban. Como un cerro, no, me equivoco, dos cerros ahí estaba la escuela y el otro cerro queda como cuatro cerros más allá

E: entonces quedaba muy lejos, ¿pero eso ocurría como en el campo o no? pero, por ejemplo, ¿acá en la ciudad?⊗

I: igual algunas veces hay gente que le gusta estudiar y no puede igual

E: ¿te gusta mapudungun?

I: sí

E: ¿eso le pasaba a todos tus compañeros? ¿o algunos no les gustaba?

I: sí, más o menos

E: ¿en algunas clases son más desordenados? ¿en clases de mapudungun son más desordenados que en otras clases?

I: no, no es que era otra pregunta, por qué no hay capacidad en otros colegios

E: aah sí, sigamos

I: porque algunos colegios no tienen la capacidad necesaria para conseguir otros profesores⊗

E: ¿tú crees que por ahí está el problema? y en clases, ¿tú qué crees que es más importante la lengua o la cultura?

I: los dos, es que algunas veces

E: sí poh, ¿tú crees que aquí a los alumnos les gusta la clases de idioma?

I: sí, porque igual aprendimos más

(12) Alejandra, 6to básico, 13 años, no mapuche

E: ¿cuál lengua crees que es más útil?

I: el inglés

E: ¿por qué?

I: porque se usa más

E: yo he ido a los cursos más chicos y los niños participan mucho en las actividades de mapudungun y cuando son más grandes, cada vez son más desinteresados, como que son más apáticos, pescan menos a la profe, ¿eso también pasó con su curso?

I: sí

E: y por ejemplo, ¿en qué lo iban notando?

I: en que gritaban más que antes
 E: pero era solo con ese curso
 I: no, en otros cursos igual
 E: porque, por ejemplo, un niño de quinto me contaba que habían clases que eran más desordenados : mapudungun, matemáticas y religión
 I: sí
 E: ¿en su curso pasaba lo mismo?
 I: sí
 E: ¿por qué creen que son más desordenados en mapudungun que en inglés?
 I: porque la tía de inglés es más estricta
 E: ¿y a ustedes les gustaría seguir teniendo clases de mapudungun?
 I: no sé realmente
 E: ¿y qué opinan sus papás de que tengan clases de mapudungun?
 I: no sé

(13) Maite Ángel (I1), 7 años, 1ro básico, no mapuche; Kevin Guerra (I2), 7 años, 1ro básico, no mapuche.

E: Necesito que me digan sus nombres
 I: Maite y Kevin
 E: y los apellidos. ¿Cuál es tu apellido Maite?
 I: Angel
 I2: Guerra
 E: ya chiquillos, ustedes han estado acá desde más pequeños, ¿desde qué curso están?
 I: desde Ame a primero
 E: oigan, ¿cuántos años tiene cada uno?
 I: yo tengo siete
 I2: siete
 E: ya chiquillos, ¿a ustedes les gusta las clases de mapudungun?
 I y I2: sí
 E: ¿por qué les gusta?
 I: porque aprendemos mucho
 E: ¿qué aprenden?
 I: los números en mapuche
 I2: las letras mapuches
 I: y las canciones (cantan)
 E: y por ejemplo, ¿qué es lo que más le gusta de mapudungun?
 I: a mí, por ejemplo, me gusta dibujar
 I2: a mí me gusta pintar y cantar las canciones en mapudungun
 E: ¿qué opinan sus papás de que tengan mapudungun?
 I: que aprendemos mucho, que pasemos a segundo
 E: ¿les gusta a su papá que tengan clases de mapudungun?
 I: sí, para aprender
 I2: sí sí sí

E: ¿y ustedes quieren aprender mapudungun hasta más grandes?
I: sí
I2: sí
E: ¿qué les gustaría saber en mapudungun?
I: a mí me gustaría cantar y hablar mapuche
I2: a mí igual
E: oigan, ¿y ustedes no tienen tíos, abuelos o familiares mapuche?
I: yo tengo una amiga del block
I2: yo tengo una prima mapuche
E: ¿y ellos que les han contado de la lengua o de la cultura
I: ella algunas veces me *enseña*±
E: ¿ella sabe hablar mapudungun?
I: sí
E: ¿cuántos años tiene tu amiga?
I: tiene ocho
E: ¿ella no va en este colegio?
I: no
E: ¿por qué creen que es importante que ustedes tengan mapudungun?
I: que cuando seamos grandes le enseñemos a otros niños <3
E: cuando yo era chica, en mi colegio no había clases de mapudungun, ¿por qué creen que pasa eso?
I2: porque este colegio es el Mustafa y tiene muchos directores y tíow
E: ¿acá le enseñan muchos idiomas?
I: sí
I2: sí
E: le enseñan turco
I2: inglés, *raciones de Dios*
I: nos toca religión
E: ¿cuál de los idiomas les gusta más?
I2: mapuche
I: mapuche
E: ¿mapuche o hay otro que les gusta más?
I2: mapuche e inglés
I: no, mapuche y ciencias, porque nos gusta que el tío de ciencias nos cuente historia,
E: oigan, ¿y ustedes tienen más hermanos?
I2: yo tengo un hermano pequeñito
E: tú tienes una hermana
I: tengo dos
E: ¿y tú?
I: tengo un hermano y una hermana
E: ¿y ellos también estuvieron en este colegio?
I: sí, una hermana mía está en este colegio, la otra está en otro colegio
I2: sí
E: ¿por qué está en otro colegio?

I: porque acá no
 I2: acá quieren aprender, saber mucho y portarse bien
 E: oigan chiquillos, ¿las clases eran distintas cuando ustedes iban en kínder?
 I: sí, es que nos enseñaban cosas más fáciles
 E: ¿les cuesta aprender mapudungun? ¿qué les cuesta más el inglés o el mapudungun?
 I: el inglés
 I2: el inglés
 E: ¿por qué el inglés?
 I: porque la señora no nos deja, es muy mala, porque no nos deja ir al baño
 I2: no nos deja ir, no nos deja ir a buscar color, no nos deja movernos
 I: la otra vez cantamos una canción que ni siquiera sabemos
 E: no les gusta inglés
 I: no
 I2: no, porque es muy pesada la tía
 E: pero si cambiará la tía, ¿ustedes creen que les gustaría más?
 I: sí
 E: oigan y ¿qué han escuchado en su casa o donde viven sobre el mapudungun o los mapuches? ¿qué le han comentado sobre eso?
 I: mi hermana mayor, la Camila me enseña un poco de inglés y de mapuche
 E: ¿cuál fue su clase favorita de mapudungun?
 I: la que tuvimos que cantar
 E: ¿qué creen que es más útil el inglés o el mapudungun?
 I: el mapudungun
 E: ¿por qué?
 I: porque es divertido

(14) Ayleen Mateluna, 6 años, 1ro básico, no mapuche

E: ¿cómo te llamas? Tienes que decirme tu nombre completo
 I: Ayleen Mateluna Alarcón
 E: Ayleen, ¿cuántos añitos tienes?
 I: siete
 E: ¿en qué curso estás? En primero, oye, ¿tú siempre estuviste en este colegio?
 I: sí
 E: ¿y qué te han parecido las clases de mapudungun?
 I: divertidas
 E: ¿te han gustado mucho?
 I: sí
 E: ¿qué es lo que más te ha gustado?
 I: la clase de mapudungun
 E: pero, ¿qué es lo que más te ha gustado de las clases de mapudungun? por ejemplo, la Maite me contaba que lo que más le gustaba era cantar
 I: me gusta cantar en las clases de mapudungun y hacer esas cosas [manualidades] que están haciendo allá dentro

E: ¿qué están haciendo?
I: estamos haciendo en un papel grande, que es todo rosado y después sacan un papel chiquitito y le van poniendo ahí y le van haciendo velitas
A1: a mí me gustan todas las cosas de mapuche
E: ¿qué te gusta por ejemplo?
A1: me gusta que la tía esté en las cosas de su película y nosotros igual con la tía Nathaly
E: ¿y ustedes desde cuando tienen mapudungun? ¿desde kínder?
I: desde kínder tenemos mapudungun
E: ¿y te sigue gustando lo mismo o antes te gustaba más o menos?
I: me sigue gustando lo mismo
E: oye y no en todos los colegios hay clases de mapudungun, ¿por qué crees que este colegio tiene clases de mapudungun?
E: porque acá una tía
A1: porque la tía cuando estaba en otro colegio quería estar acá, porque los otros niños se portaban mal
I: no, porque a los otros niños no los querían
E: ¿y ustedes tienen otros amigos o familia que sea mapuche?
I: yo sí
E: ¿quién?
I: mi amigo que no sé cómo se llama
E: ¿y de dónde es?
I: de mi casa y mi prima, vive en el campo
E: ¿qué te ha dicho sobre el mapudungun?
I: me ha enseñado a decir hola
E: ¿qué más?
A1: las canciones de ella±
I: a mí me gusta que la tía Elbita enseñe bien y más mejor
E: oye Ayleen, ¿por qué crees que es importante aprender mapudungun?
I: porque sí, para que los niños aprendan hablar mapudungun y enseñar
E: ¿te gustaría seguir aprendiendo?
I: sí
E: ¿qué crees que va a ser más útil cuando seas más grande? ¿el mapudungun o el inglés?
I: el mapudungun
E: ¿por qué?
I: porque sí
E: ¿a tus papás que le parece que tengan clases de mapudungun?
I: bien
E: ¿les gusta?
I: sí
E: ¿qué te han dicho tus papás?
I: que siga aprendiendo mapudungun
E: ¿entre el mapudungun y el inglés cuál te gusta más?
I: el mapudungun, porque en inglés, la tía como que algunas veces grita mucho
E: ¿la tía Elba no?

I: no, me gusta la tía de mapudungun
E: ¿qué has aprendido, por ejemplo?⁶⁶
I: aprendo muchas cosas sobre ella
E: ¿tú tienes más hermanos que estudien acá?
I: sí
E: ¿y qué te han dicho sobre el mapudungun?
I: que bien, que van a seguir aprendiendo
E: cuéntame sobre cómo son las clases
I: son bonitas las clases, son divertidas y son muchas muchas

(15) Jean PieroAlfaro, 6 años, 1ro básico, no mapuhe

E: ¿cuál es tu nombre?
I: Jean Piero Alfaro
E: ¿cuántos años tienes?
I: seis
E: cuéntame, ¿tú siempre has ido a este colegio?
I: uhum
E: ¿desde cuándo tienes mapudungun? <silencio> ¿desde cuándo estás acá? ¿de kínder?
I: uhum, desde que estaba bebé
E: ¿qué es lo que más te gusta de mapudungun?
I: hacer, pintar, que las tías nos cuenten cosas
E: ¿qué cosa le ha contado?
I: yo estoy desde A me
E: ¿qué más hacen en las clases?
I: pintamos, jugamos, la tía nos cuenta una historia
E: ¿a ti te gustaría seguir aprendiendo mapudungun?
I: sí
E: ¿con en inglés qué diferencias le encontrái?
I: el inglés es más fome
E: ¿por qué?
I: porque siempre dice *wiwiwal*, nos canta muy mal, el mapudungun es más divertido
E: ¿ustedes tienen familiares o amigos mapuches?
I: no
E: ¿para qué creen que les va a servir aprender mapudungun como cuando ustedes sean más grandes?
I: como para que vamos a un viaje mapudungun
E: ¿adónde tendrían que viajar para poder hablar mapudungun?
I: a un país de mapudungun
E: ¿adónde queda eso?
I: <silencio>
E: ¿por qué creen que es importante el mapudungun?
I: porque podemos ser grandes y la tía también
E: no en todos los colegios enseñan mapudungun, ¿por qué cree que no hacen en otros colegios?

I: porque no aprenden, son flojos
 E: ¿por qué crees que este colegio escogió hacer mapudungun?
 I: porque es igualito a lo de computación
 E: oye Jean Piero, ¿tú participaste en la actividad del baile? ¿qué te pareció?
 I: sí, pero me dio un poco de vergüenza
 E: ¿por qué te dio vergüenza?
 I: porque toda la gente me miraba
 E: ¿tus compañeros no se pusieron nerviosos?
 I: Yo con la Francisca no más
 E: ¿cuál crees que te va a servir más en el futuro, el mapudungun o el inglés?
 I: mapudungun
 A1: yo inglés
 E: ¿por qué crees que el inglés?
 A1: lo que pasa es que yo quiero estudiar las dos cosas, mapudungun y cómo se llama, inglés, porque yo quiero ser profesora cuando grande
 E: ¿Cuándo eran más chicos les gustaba más o menos mapudungun?
 I: no, a mí me gustaba mucho
 E: ¿y ahora que son más grandes les gusta más o menos?
 I: a mí me gusta mucho el mapudungun
 E: ¿ustedes antes de ir al colegio habían escuchado algo del mapudungun?
 I: no (todos los niños responden que no)
 E: ¿creen que a los niños más grandes les gusta el mapudungun?
 I: sí
 E: ¿por qué?
 I: Porque la Yasna, que está en cuarto, dijo sobre el mapudungun, yo la escuché

(16) Marlen. 8 años, 3ro básico, no mapuche

E: ¿cómo te llamai?
 I: marlen
 E: ¿y tus apellidos?
 I: Chandía Fernández
 E: ¿cuántos años tenís?
 I: ocho
 E: ¿siempre has estado en este colegio?
 I: no
 E: ¿cuándo llegaste?
 I: este año
 E: ¿tú has tenido clases de mapudungun?
 I: sí
 E: ¿y cómo las has encontrado?
 I: bien
 E: ¿te han gustado? ¿cuál te gustan más las de mapudungun o las de inglés?
 I: las de inglés

E: ¿por qué te gustan las de inglés?
 I: porque no sé, la tía de mapudungun siempre hace lo mismo
 E: ¿qué hace?
 I: cuenta que en la casa hay cinco perros y hay que hacerlo en ese idioma y me aburre
 E: ¿te aburre el mapudungun?
 I: sí
 E: ¿y has tenido clases de turco?
 I: sí
 E: ¿y cuál te ha gustado más de los tres idiomas?
 I: el turco
 E: ¿y por qué te ha gustado más?
 I: porque en ese idioma yo aprendo más, porque ha cantado canciones, poesía, ha cantado
 E: y en cuanto al mapudungun, ¿crees que te va a servir en el futuro?
 I: no
 E: ¿por qué crees que no te va a servir?
 I: porque cada vez que la tía enseña yo no pongo atención
 E: ¿y todos tus compañeros hacen eso? ¿en general no toman mucha atención?
 I: no, si mis compañeros algunos saben más, pero yo no tomo atención, porque yo ando jugando, corriendo
 E: ¿no te entretiene mucho?
 I: no
 E: pero, ¿tú crees que es importante el mapudungun?
 I: sí
 E: ¿por qué cree que es importante?
 I: porque si nos hacen una prueba sobre eso, qué voy a saber yo
 E: por ejemplo, si no te hicieran pruebas
 I: yo no aprendería
 E: ¿y a ti no te gustaría seguir aprendiendo en el futuro?
 I: no, solo turco

(17) Alejandra Carrasco (I1), 9, y Paul Venegas, (I2),10; 3ro básico, no mapuches

E: ¿cómo se llaman en primer lugar?
 I: yo Alejandra
 E: ¿Alejandra cuánto?
 I: Carrasco Torres
 E: ¿y tú?
 I2: Paul Venegas
 E: ya chiquillos, ustedes han estado acá, ¿desde qué curso?
 I: desde prekinder
 I2: yo de segundo
 E: ya cuéntame, ¿ustedes todavía tienen clases de mapudungun?
 I: sí
 E: pero menos que antes

I: sí, porque ya sabemos hartoo

E: ¿le han gustado las clases de mapudungun?

I: sí (todos los niños, incluso algunos no entrevistados)

E: ¿qué le ha gustado?

I: que ellos vinieron antes que nosotros acá

I2: nos enseñan a decir hola, a decir chao

I: los números

I2: son distintos a nosotros

E: ¿por qué?

I: por su forma de vestir, su forma de hablar

I2: también por sus características

A1: también ellos sabían más que nosotros

E: ¿qué diferencias encuentran entre el mapudungun y el idioma que nosotros hablamos?

I2: que hablan medio rarísimo

I: medio extraño

E: ¿cómo raro?

I: se habla con esa r, con doble ele

E: ¿y eso a ustedes le parece medio raro?*

I: sí (a coro)

A2: la primera vez que ellos llegaron, yo no sabía que decían*

I2: yo también

A1: a mí me gusta turco

E: y por ejemplo, ¿cuál de los tres idiomas les gusta más? ¿el inglés, el mapudungun o el turco?

I2: a mí las tres cosas

I: a mí mapudungun

I3: a mí también mapudungun

E: ¿y por qué les gusta más mapudungun?

I: a mí porque se aprenden más cosas de otro país

A1: porque inglés también sé mucho y desde chiquitita aprendí, entonces es como raro

E: chiquillos, yo una vez fui a una clase de ustedes e hicimos unos dibujos y yo me fijé que cuando fui a l curso de primero, los niños de primero eran más atentos con el ramo, están más calladitos, participaban más

I: no, es que nosotros siempre hemos sido desordenados

E: ¿por qué ustedes son más desordenados? ¿ustedes creen que hay menos interés en el idioma?

I: no, es que nosotros nos encanta mucho eso y nos desesperamos, no sabemos qué hacer con eso

I2: y empezamos a correr, hacemos de todo, a gritar

E: pero en un momento yo me acuerdo que con unas niñas hicimos un dibujo y pusimos *pichi domo*, que quiere decir niña pequeña en mapudungun

I2: pichi

E: ¿por qué se reían?

I: es que la tía nunca nos había dicho eso

I2: y tampoco nos quiere decir el nombre de las partes ajenas (quiere decir íntimas) para que no nos ríamos también

I: no sabemos de las partes ajenas, el mollo

I2: mollo (risas)
I: Paul, tú no tenís eso
I2: mollo, mollo, mollo
E: ¿y ustedes hablan en mapudungun además de las clases?
I: sí (a coro)
I: por ejemplo cuando aprendo una palabra nueva, llego a mi casa a decirla y dicen ¡qué!, ¡qué!
I2: la Belén dice a cada rato las mismas palabras que dice la tía
E: ¿y ustedes tienen compañeros mapuches?
I: el Israel es mapuche
A1: yo también
I: la María también
E: ¿por qué creen que es importante aprender mapudungun?
I: porque se enseñan cosas nuevas
I2: también tenemos que aprender a hablar por si se mueren los chilenos, pueden quedar los mapuches y no vamos a entender nada de lo que digan
E: ¿ustedes creen que los mapuches son distintos a ustedes?
I: sí
I2: no tanto
A1: no
E: ¿por qué creen que son diferentes?
I: porque hablan de otra manera, de una forma diferente. *
A1: pero por dentro somos todos iguales
E: yo les tengo que contar que cuando iba en el colegio no tenía clases de mapudungun,, ¿por qué creen que pasa eso?
I: porque en este colegio es mejor que el otro
A1: porque hay algunos que no les interesa enseñar cosas nuevas
E: ¿y esto está mal, no interesarse en el mapudungun?
I: no, porque sería como si en los colegios mapuches no enseñaran chileno
E: ¿está bien que no enseñen mapudungun?
I2: no, yo digo que hay que aprender mucho para ser veterinario y de todo
I: yo digo que en un curso más alto le pueden dar la materia
E: ¿y cuál lengua creen que es más útil, el mapudungun, el turco o el inglés?
I2: mapudungun, no, no, inglés, inglés
E: ¿por qué el inglés?
I: porque en el inglés, en todas cosas sale, porque hay cosas que están en inglés y en español y hay cosas que están solo en inglés
E: ¿dónde creen que se habla mapudungun?
I: en el país de los mapuches
E: ¿y dónde queda eso?
I2: en el sur
I: en Perú para allá
A2: como en el sur, en el sur hay hartos mapuche
I: y la tía que nos hace mapudungun es una
E: ¿y qué diferencias encuentran entre el mapudungun y el español?

I: que es diferente
E: ¿en qué se nota?
I2: en las letras, que la *u* tiene dos puntitos arriba
A1: y usan más la doble l
I: no todas las u
E: oh y lo otro es que me contaron los niños de quinto que en la clase de mapudungun son más desordenados que en otras clases, ¿es verdad eso?
I2: nosotros no
I: cuando nos gusta algo somos más desordenados, algunos compañeros se portan mal, nosotros le seguimos la corriente
E: oigan yo he visto que los niños más chicos participan mucho más en las clases de mapudungun, ¿por qué creen que pasa eso?
I: porque uno se va cansando
I2: tía, le digo algo, que cuando uno es chico siempre dice que todos son sus amigos, pero cuando un pasa a octavo no todos son sus amigos, como dos o tres
E: pero volvamos al mapudungun, ¿no será porque algunos sienten un poco más de vergüenza de hablar en mapudungun?
A2: sí
E: ¿por qué creen?
I: porque cuando alguien no sabe sobre algo se pone nervioso
E: no dicen “oh habla medio raro”
I: no
A3: incluso tienen más interés
I: algunos molestan a quienes saben más
E: ¿entonces en general ustedes son medios molestosos? Quizá no ustedes, pero sus compañeros
I: sí
E: ¿qué piensan sus papás sobre que aprendan mapudungun?
I: a mis papás les gusta
A2: a mis papás le gusta, porque mis abuelos son mapuches
I2: y los mapuches son los más bonitos igual
A2: a mi papá le gusta que aprenda mapuche, porque sus papás son mapuches
I: hay cosas que son diferentes, a nosotros nos gusta su forma de hablar, su forma de cantar, lo que a nosotros nos interesa es su forma de cantar y su vestimenta[¿
E: respecto a eso, ¿creen que las clases deberían ser más de lengua o de cultura?
I: de cultura
I2: de lengua
A1: de cultura
E: ¿por qué los que dicen cultura, dicen cultura?
I: porque yo ya conozco hartas palabras ya y quiero saber sobre cultura
E: pero si estuvieras con una persona, ¿podrías hablar con ella? Además de saludarla
I2: yo digo que más lengua, porque uno tiene que aprender más de eso, porque si uno va a otro país y no sabe la lengua, ¿cómo va a saber lo que está diciendo?
A1: y también un día que vino la tía de mapudungun, nos mostró un águila que tenía que elegir a siete mujeres

I: a nosotros nos interesa aprender los bailes y bailarlos, entonces

(18) Matilde Mellan Garmendia, 8 (I2); Amalia Millaqueo (I3), 9; 3ro básico, mapuches

E: ¿me pueden decir sus nombres?

I: Boris Echeverría García

I2: Matilda Mellan Garmendia

I3: Amalia Millaqueo

E: ¿qué edad tienen?

I: yo tengo ocho

I2: nueve

I3: nueve

E: ¿desde cuándo están en este colegio?

I: desde segundo

I2: hace cinco años

I3: desde primero

E: ustedes me dijeron que tenían familia mapuche, ¿quiénes son mapuche de su familia?

I2: mi abuelo y mi tata

I3: mi papá, mi abuela, mi abuelo, mi tía y mi tatatarabuelo

I: se me olvidó

E: oigan chiquillas, ¿qué piensan su familia que tengan clases de mapudungun?

I2: que se ha interesado, por ejemplo, mi tata igual me enseña cosas, aunque igual se me olvidan

E: ¿qué te ha enseñado?

I2: no nada, es que igual se me olvidan, el cue, a él le enseñaron que cue es el brazo

I3: palabras, ya no me acuerdo, es que me enseñaron chiquitita

E: ¿y ahora no le han enseñado ahora que son más grandes?

I3: no

E: ¿y sus papás las metieron a este colegio porque el colegio enseña mapudungun?

I2: no, a mí me metieron porque este era más mejor que el que iba, pero el otro era mejor, pero quedaba muy lejos

I3: a mí me cambiaron±

E: ¿y a ustedes le ha gustado aprender mapudungun;

I2: sí, mucho

I: ¡sí!

E: ¿sienten que las ayuda a conocer más la cultura?

I2: sí

I3: sí

E: ¿qué es lo que más les ha gustado de las clases?

I3: a mí me ha gustado que nos enseñen cosas del cuerpo

E: ¿creen que esto les va a servir en el futuro?

I2: sí

I3: sí

E: ¿cómo les va a servir?

I2: por ejemplo, si vamos a visitar la cultura de mapudungun o ir a diferentes partes

E: oigan, ¿y ustedes creen que sus compañeros no valoran tanto la cultura como ustedes?
I2: no, sí valoran sí
I3: yo creo que un poco
E: ¿por qué piensas que algunos nos?
I3: porque se ponen a jugar
I2: o sea, no les interesa tanto, mi compañero Paul le interesa a veces un poquito
I3: a veces se portan mal y no le hacen caso a la tía, se ponen desordenados
E: ¿y ustedes qué opinan de eso? ¿les molesta?
I2: sí
I3: sí
I2: a veces la tía se pone a gritar y la única solución es que los eche pa fuera no más
I3: o si no se ponen a pegar algunas mesas
E: ¿y nunca han sentido que hay vergüenza por parte de algunos niños por hablar en mapudungun?
I2: no, mi compañero Paul le gusta salir adelante, no le da vergüenza
E: pero, por ejemplo, si pronuncian en mapudungun, ¿no se ríen o cosas así?
I2: no, como mi compañera Alejandra pronuncia bien las palabras en mapudungun
E: ¿por qué creen que es importante que tengan mapudungun?
I3: porque nos va a ayudar cuando grande
I2: porque serviría que uno aprenda más y que tenga más interés
I3: y tengan más interés en culturas
E: ¿y cuando grandes quieren seguir aprendiendo?
I2: yo sí
I3: yo también
E: ¿alguna vez les han pedido a su familia que les enseñe algo de mapudungun?
I2: yo sí, como mi abuelo y mi tata tienen sangre mapuche
E: ¿ellos le enseñan cuando ustedes se los pide?
I3: sí, a veces
I2: sí, como mi tata está enfermo, a veces sale a trabajar pero no tiene que hacer fuerza y yo lo acompaño y cuando nos venimos vamos conversando sobre cosas mapuches±
E: ¿qué encuentran sobre que haya colegios que no se enseñe mapudungun?
I2: que es mal por ellos que aprendan
E: por ejemplo, en el colegio que yo iba nunca me enseñaron mapudungun, ¿no encuentran que es como raro?
I2: sí, este es el único colegio que enseñan mapudungun
I3: sí
E: ¿qué era lo que más les gustaba sobre las clases de mapudungun?
I2: de cómo hablar en mapudungun
E: ¿cómo el mapudungun les ha permitido conocer más de la cultura?
I3: viendo fotos o videos
E: ¿ustedes han participado de las ceremonias que han hecho?
I2: sí, de los bailes, pero ahora no nos enseñan tanto
E: ahora, ¿tienen menos clases de mapudungun?
I2 y I3: sí
E: ¿por qué? <silencio/> no saben, ¿ustedes creen que la escuela escogió enseñar mapudungun o se

le ocurrió a alguien más?
I2 y I3: se le ocurrió a alguien más
E: ¿por qué creen que a esa persona se le ocurrió que tuvieran clases de mapudungun?
I2: porque él sabía más y le gustaba
I3: creyó que íbamos a aprender más, hablar de otras formas
E: ¿qué creen que pasaría si no hubieran más clases de mapudunun?
I2: no aprenderíamos cómo se dicen los números, cómo se dicen las partes del cuerpo.
E: me han contado que los niños son molestosos, ¿por qué molestan?
I2: no sé, por las características
E: ¿y en qué clases son más desordenados;
I2: no sé, como en mapudungun
E: ¿por qué son tan desordenados en mapudungun?
I3: porque la tía Elbita no es tan enojona, pero la de inglés sí
E: eso, ¿qué diferencias hay entre el mapudungun y el inglés
I2: que ellos hablan más con la doble m y hablan con todas las letras
E: además de las diferencias con las palabras, ¿qué otras diferencias encuentras? ¿hay alguna que sea más cercana a la naturaleza?
I2: una más cerca
E: ¿cuál?
I2: el inglés
E: ¿por qué?
I2: porque habla más sobre la naturaleza