

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

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

Colaboradores: Victoria Ibaceta, Héctor Mariano y Simona Mayo

~~X~~ DOC.MX

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

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

Colaboradores: Victoria Ibaceta, Héctor Mariano y Simona Mayo

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

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

Colaboradores: Victoria Ibaceta, Héctor Mariano y Simona Mayo

ABSTRACT

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

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

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

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

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

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Políticas educativas relativas a los pueblos originarios

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

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

1.2. Situación de la lengua mapuche

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

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

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

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

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

1.3. Implementación de la asignatura de Lengua Indígena

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

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

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

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

2. MARCO DE REFERENCIA

2.1. La competencia lingüística

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

⁶ Regiones del Sur de Chile.

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

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

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

2.2. La actitud hacia la lengua indígena

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

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

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

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

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

2.3. La competencia Intercultural

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

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

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

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

3. METODOLOGÍA

3.1. Objetivos y enfoque metodológico

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

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

3.2. Instrumentos de recolección información

3.2.1. Entrevistas semiestructuradas a expertos

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

3.2.2. Encuesta a educadores tradicionales

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

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

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

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

Colaboradores: Victoria Ibaceta, Héctor Mariano y Simona Mayo

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

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

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

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

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

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