

Equipo de enseñanza Kom kim mapudunguaiñ waria mew:

Una experiencia de resistencia y reconstrucción del tejido social en la población mapuche urbana de Chile

Autor:

Mayo, Jhoan Simona

Tutor:

Malvestitti, Marisa

2017

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Magister de la Universidad de Buenos Aires en Educación, Pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas

Posgrado

Equipo de enseñanza Kom kim mapudunguaiñ waria mew: Una experiencia de resistencia y reconstrucción del tejido social en la población mapuche urbana de Chile

Tesis para optar al grado de Magíster en Educación, Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas

Facultad de Filosofía y Letras

Universidad de Buenos Aires

Jhoan Simona Mayo González

Directora de tesis: Marisa Malvestitti

Abril 2017

Dedicatoria

A los fúchakeche (mayores) que como resistencia diaria supieron mantener y transmitir su lengua y el kimün (conocimiento) mapuche, al colectivo de educación mapuche Kom kim mapudunguain waria mew y a todos los estudiantes que se han sumado a su proyecto político-educativo.

Chew rume miyawün, üllkantuy amuken

[Por todos lados donde ando, voy cantando]

Chew rume miyawün, üllkantuy amuken

[Por todos lados donde ando, voy cantando]

Wingka witrayngün, Waria mu trekayngün,

yewelan tañi mapudungual

[Se levantaron los huincas, en la ciudad caminan,

pero yo no me avergüenzo de hablar mapudungun]

Yewelan tañi üllkantuael, nana anay

[Yo no me avergüenzo de mi canto, ñañita]

Chew rume miyawün, ngillatuy amuken

tañi ngünechen mu tañi eletew rangi mapuche mu

[Por todos lados donde ando, voy haciendo mi rogativa a ngünechen

por lo que nos dejó]

Ka rüpu ianfin, ngoymakelan tañi wünoael ñi ruka mew, ngoymakelan

Tkulliñkamañgeael, nana anay

[Otro camino sigo, no me olvido de regresar a mi hogar,

no me olvido de cuidar mis animales]

Canto de Felisario Millaqueo

(Antileo y Alvarado, 2017, p. 24)

Agradecimientos/Pu mañumtun

En primer lugar, a mi abuela Estelvina Calfunao Fierro y mi padre Eric Mayo Calfunao por el amor que me inculcaron hacia mi pueblo y su lucha.

A Héctor Mariano, sabio mapuche, longko (cabeza) y guía en la lucha por la revitalización del mapudungun, por toda su dedicación a nuestra formación como educadores y transmisores de la lengua.

A mis compañeros y compañeras, mis lamngen, del colectivo de educación mapuche Kom kim mapudunguaiñ waria mew por su compañerismo y amistad incondicional.

A la profesora Marisa Malvestitti por todo su apoyo y paciencia.

A mi compañero Felipe Gutiérrez y su familia por todo el newen.

Finalmente, a la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile por otorgarme el apoyo económico necesario para realizar esta investigación.

Contenido

Dedicatoria -----	2
Agradecimientos/Pu mañumtun -----	3
1. Capítulo I: Marco Teórico-Methodológico -----	6
1.1 Introducción -----	6
1.2 Objetivos e hipótesis preliminares de la investigación -----	7
1.3 Marco teórico -----	9
1.3.1 Los aportes de Gramsci a las pedagogías emancipadoras. -----	9
1.3.2 Pedagogía crítica latinoamericana: la pedagogía emancipadora de Freire y su puesta en práctica. -----	16
1.3.3 La escuela como espacio de dominación hegemónica y asimilación cultural: perspectiva teórica de la pedagogía crítica en Apple. -----	23
1.4 Marco metodológico -----	30
2. Capítulo II: Contexto histórico, social y político del pueblo Mapuche -----	33
2.1 Llitun (inicio) -----	33
2.2 El movimiento mapuche como movimiento social -----	38
2.2.1 Movimientos Sociales en Latinoamérica. -----	38
2.2.2 Los Movimientos Sociales hoy. -----	41
2.2.3 Movimiento Social Mapuche. -----	43
2.2.4. Movimiento mapuche por la revitalización lingüística y sociocultural de la lengua. -----	47
3. Capítulo III: Mapudungun kimeluwün (enseñanza del mapudungun) -----	54
3.1 Fachiantü (hoy): Situación sociolingüística del mapudungun -----	54

3.2 Mapuche kimeluwün (enseñanza mapuche): Antecedentes de las iniciativas autónomas de enseñanza -----	59
3.3 Ñi mapu ñi kewün (la lengua de la tierra): Oficialización del mapudungun y Modelo de Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas de Chile -----	64
4. Capítulo IV: Kom kim mapudunguaiñ waria mew ñi nütram (El relato del Kom kim mapudunguaiñ waria mew) -----	69
4.1 Kom kim ñi rüpayawün (El camino del Kom kim): De Curaco a Santiago -----	69
4.2 Kom kim ñi küdawün (El trabajo del Kom kim) -----	74
4.3 Kom kim ñi kimeluwün (la enseñanza del Kom kim): sobre el proyecto educativo del colectivo -----	77
5. Capítulo V: Diseño y planificación del kimeluwün (Proceso de enseñanza-aprendizaje) -----	84
5.1 Materiales de enseñanza del mapudungun como segunda lengua -----	84
5.2 Análisis de clases -----	106
6. Capítulo VI: Kom kim ñi chillkatufe (Los estudiantes del Kom kim) -----	125
7. Capítulo VII: Conclusiones -----	138
8. Bibliografía -----	143

1. Capítulo I: Marco Teórico-Metodológico

1.1 Introducción

El estudio que a continuación se presenta tiene su punto de partida en la enseñanza de la lengua mapuche y plantea como propósito principal analizar en profundidad el trabajo llevado a cabo por el Equipo Kom kim mapudunguaiñ waria mew¹ (Todos aprenderemos mapudungun en la ciudad) en la enseñanza-aprendizaje del mapudungun, la producción de materiales didácticos, la revitalización lingüística y la difusión de la lengua mapuche, principalmente en la ciudad de Santiago de Chile.

La labor socioeducativa realizada por este colectivo se inserta en el contexto del actual e histórico movimiento mapuche por la recuperación de sus territorios, tanto ancestrales, como lingüísticos, sociales, educativos, políticos y culturales, y en el reclamo por nuevos espacios de desarrollo, difusión y recuperación de la lengua y cultura del pueblo Mapuche en la actualidad. Esta indagación tiene como fin analizar las relaciones que surgen dentro del contexto educativo-social mapuche en relación a la identidad, la recuperación de la lengua y las relaciones coloniales entre el Estado chileno y el pueblo Mapuche. De esta forma, proponemos apreciar cómo se articula esto en una identidad mapuche urbana potenciada y cuáles son las estrategias que desde la educación fomentan la reflexión histórica de cada sujeto al momento de estudiar y aprender el mapudungun.

En este ámbito, como se explicará más adelante en el capítulo II, los principales autores mapuche que han tratado el tema educativo y lingüístico se han centrado en el trabajo realizado por el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) en Chile y el rol de los educadores tradicionales (ET) en el sistema educativo chileno. En cambio, las propuestas de la educación mapuche en espacios autónomos no han sido estudiadas de manera sistemática. En cuanto a experiencias específicas de enseñanza del mapudungun en programas no formales, recientemente Vergara (2016) publicó un estudio que analiza el aprendizaje de la lengua mapuche en Santiago de Chile desde la perspectiva de la militancia por la revitalización lingüística.

Así, la investigación se inserta en el campo disciplinar de las ciencias sociales, en términos de analizar las relaciones socioculturales, políticas, de poder y colonización que se entrelazan en la situación actual del movimiento mapuche. En relación al plano educativo, el análisis de los materiales, de los cursos, seminarios y capacitaciones que realiza este grupo permitirá observar, desde las pedagogías críticas, la práctica educativa y las ideologías lingüísticas que desarrollan en el marco anteriormente planteado. En esta línea, también la investigación pretende apreciar las estrategias de la educación mapuche,

¹ Por decisión de la autora las palabras en mapudungun no serán escritas en cursiva con el objetivo de no diferenciar una lengua de la otra. Adicionalmente, se utilizará el grafemario unificado adaptado por el colectivo Kom kim mapudunguaiñ waria mew a sus talleres.

producidas en un marco de autonomía como colectivo y como pueblo, para revertir la situación actual que los afecta.

De tal manera, este estudio se propone analizar cómo el colectivo busca establecer en la enseñanza estrategias de resistencia lingüística y reconstrucción del tejido social mapuche en los centros urbanos con el objetivo de fortalecer las redes comunitarias a través del aprendizaje del mapudungun.

1.2 Objetivos e hipótesis preliminares de la investigación

La sistematización de la experiencia del equipo de enseñanza mapuche Kom kim mapudunguaiñ waria mew permitirá observar y analizar una original iniciativa en la revitalización y enseñanza de la lengua mapuche que debe ser estudiada detalladamente para poder comprender el proceso de reidentificación y de reencuentro con la historia mapuche y la propia historia familiar personal de los jóvenes y adultos que se genera en estos cursos de lengua. Se plantea, frente a la labor de este grupo, que el éxito del proyecto educativo tiene fuerte relación con la actual situación de la sociedad mapuche urbana en Santiago. De tal manera, esta iniciativa ha contribuido desde la educación a la reconstrucción del tejido social del pueblo Mapuche.

Los cursos de mapudungun tienen el día de hoy una alta asistencia producto de las consecuencias culturales de la histórica migración forzada, la que motiva una búsqueda del componente comunitario del pueblo Mapuche en espacios urbanos. Como señalan Imilan y Álvarez, la añoranza por el lof (comunidad) es entendida “como el anhelo por la comunidad perdida” (2008, p.36); es precisamente esta concepción la que impulsa a la sociedad mapuche urbana a recuperar su cultura y su lengua. Se hipotetiza que los jóvenes y adultos han encontrado en los cursos de este colectivo un espacio de reunión y de revitalización de la cultura que sus padres y abuelos perdieron con las migraciones. Es también por esta razón que los cursos frecuentemente reúnen asistentes de diversas edades, familias inclusive, puesto que es una preocupación que atañe no solo a los más jóvenes, sino que también a otros segmentos etarios. Adicionalmente, se observa también una alta presencia de asistentes no mapuche en los talleres. Esto lleva a indagar si este tipo de iniciativas servirían de base para una futura política lingüística más abarcadora que incluya la pedagogía y epistemología mapuche como respuesta genuina a una demanda de derechos culturales, puesto que su éxito local refleja una necesidad que es transversal a un pueblo.

En esta línea, se observa que este colectivo propone un enfoque de trabajo en un marco de descolonización del saber y de la historia oficial y plantea un proyecto educativo y político-social que tiene como propósito la recuperación de la lengua como elemento identitario mapuche, como manifestación de autonomía del pueblo Mapuche y como un elemento que la sociedad no mapuche también reivindica como parte de la historia, actualidad y la cultura del pueblo chileno-mestizo.

A pesar de las desfavorables cifras de los últimos estudios del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y del Ministerio de Desarrollo Social, los que determinaron que el 89% de los menores de edad pertenecientes a las etnias indígenas del país no habla ni entiende su lengua originaria, es decir nueve de cada diez niños (UNICEF, 2011), logramos apreciar en los cursos de mapudungun actores activos dispuestos a revertir estas cifras. A los cursos de mapudungun del colectivo Kom kim mapudunguaiñ waria mew llegan sujetos sociales directamente relacionados con la educación de niños y jóvenes como educadoras de párvulos, profesores de diferentes disciplinas y niveles, estudiantes de pedagogía, auxiliares no docentes, y participantes de organizaciones sociales y mapuche. En este conjunto de estudiantes de mapudungun se aprecian actores capaces de incidir en la revitalización de la lengua, en tanto manifiestan una reflexión en torno a la vinculación lengua-cultura-identidad que es preciso analizar.

En esta línea, el propósito de esta investigación será examinar esta iniciativa en el contexto de un movimiento mapuche amplio y con trayectoria, con el objetivo de estudiar la realidad sociolingüística en la que se enmarca esta instancia educativa, y además de indagar en sus posicionamientos y prácticas pedagógicas, identificar cuáles son las motivaciones sociopolíticas que se manifiestan en este proyecto en específico.

A continuación, se especifican los objetivos generales y específicos del presente estudio:

Objetivos Generales:

1- Analizar, desde las pedagogías críticas, el panorama socioeducativo que se ha articulado en los últimos años en diversos talleres de mapudungun realizados por el equipo Kom kim mapudunguaiñ waria mew.

Objetivos Específicos

1- Describir en profundidad las iniciativas de enseñanza-aprendizaje y de producción de material en mapudungun que ha llevado a cabo durante los últimos años el equipo mapuche de enseñanza Kom kim mapudunguaiñ waria mew, integrado por jóvenes mapuche y liderado por el educador tradicional mapuche Héctor Mariano.

2- Identificar las estrategias de descolonización del saber y la lengua que desarrolla este colectivo de enseñanza a través de la conformación de un currículum de enseñanza autónomo.

3- Indagar en las percepciones de los estudiantes que asisten a estos cursos en relación a la lengua y cultura y cómo el acercamiento a estas ha incidido en sus prácticas cotidianas y políticas.

1.3 Marco teórico

El marco teórico de la presente investigación se sitúa desde los estudios de las pedagogías críticas con la finalidad de entregar un marco de estudio reflexivo y crítico para el análisis de experiencias surgidas al margen de los sistemas educativos. En este recorte teórico se tomarán, como eje principal, los postulados teóricos propuestos por Antonio Gramsci, Paulo Freire y Michael Apple para, posteriormente, repensarlos en clave latinoamericana y más específicamente, resignificarlos en el contexto específico de la experiencia educativa escogida para este estudio.

1.3.1 Los aportes de Gramsci a las pedagogías emancipadoras.

El pensamiento de Gramsci en la actualidad es un aporte fundamental al análisis de la praxis educativa y al estudio de los proyectos de enseñanza que los movimientos sociales han levantado en el último tiempo. Sus manuscritos, notas y cartas escritas en el aislamiento carcelario, aunque fragmentarias y lejanas en términos de contexto sociopolítico, son una guía para la reflexión y el análisis actual de las pedagogías críticas. Su trabajo y su pensamiento parten de su transitar por distintos espacios donde la pedagogía y la política estuvieron siempre estrechamente ligadas.

En este ensayo revisaremos conceptos esbozados por Gramsci, retomados por pensadores como Paulo Freire posteriormente, que nos darán un pie de análisis crítico y un punto de partida para el estudio de experiencias educativas que surgen al margen de los sistemas y como respuesta de la movilización social.

Desde una vocación teórico-crítica, Gramsci propone un conjunto de principios que denominó la filosofía de la praxis. Esta se posiciona como una filosofía integral que realiza una crítica al “sentido común” de la filosofía tradicional y a la práctica intelectual alejada del pensamiento popular, con el objetivo de avanzar en la construcción de una reflexión colectiva de las masas populares. Este modo de concebir el conocimiento y su producción tiene como fin empoderar a los grupos sociales a través de la reflexión conjunta de la realidad en todas sus aristas, para así posibilitar la democratización de un espacio limitado históricamente solo a la elite intelectual (Gramsci, 1970).

De tal manera, se hace un llamado a modificar la idea del pensar como algo complejo y exclusivo de un grupo social privilegiado, para visibilizarlo como una práctica cotidiana y propia de cada hombre y mujer en la sociedad. Más específicamente, se muestra la reflexión intelectual como un ejercicio sostenido y vinculado a diversos aspectos de la vida. Así, manifiesta Gramsci sobre este punto:

Hay que destruir el prejuicio, muy difundido, de que la filosofía es algo muy difícil por el hecho de ser la actividad intelectual propia de una determinada categoría de científicos especialistas o de filósofos profesionales y sistemáticos. Por

consiguiente, hay que empezar demostrando que todos los hombres son “filósofos” definiendo los límites y las características de esta “filosofía espontánea”, propia de “todo el mundo”, es decir, de la filosofía contenida: a) en el lenguaje mismo, que es un conjunto de nociones y de conceptos determinados y no sólo de palabras gramaticalmente vacías de contenido; b) en el sentido común y en el buen sentido; c) en la religión popular y, por consiguiente, en todo el sistema de creencias, de supersticiones, de opiniones, de modos de ver y de actuar que se incluyen en lo que se llama en general “folklore”. (1970, p.6)

Se plantea en este fragmento ser capaces de romper la brecha existente entre los grupos sociales populares mediante la actividad intelectual. Más específicamente, se da cuenta de una realidad que se ha obviado, que es el hecho de que todo ser humano posee un nivel de actividad filosófica en aspectos cotidianos como su propia comunicación y expresión. En consecuencia, es posible apreciar en las palabras de Gramsci, un planteamiento alternativo; crítico y propositivo simultáneamente:

Una filosofía de la praxis no puede dejar de presentarse inicialmente con una actitud polémica y crítica, como superación del modo de pensar precedente y del pensamiento concreto existente (o del mundo cultural existente). Es decir, debe presentarse ante todo como crítica del sentido común” (después de haberse basado en el sentido común para demostrar que “todos” son filósofos y que no se trata de introducir ex novo una ciencia en la vida individual de «todos», sino de innovar y hacer «crítica» una actividad ya existente) y, por tanto, de la filosofía de los intelectuales, que ha dado lugar a la historia de la filosofía ya que, en el plano individual (y de hecho, se desarrolla esencialmente en la actividad de individuos aislados, particularmente dotados) se puede considerar como la “punta” del progreso del sentido común, por lo menos del sentido común de los estratos más cultos de la sociedad y, a través de éstos, también del sentido común popular. (1988, p.98)

En esta línea, la filosofía de la praxis tendrá como fin la transformación y la emancipación social del pueblo a través de la reflexión de la historia propia. Así, la historicidad, como elemento de la filosofía de la praxis, será fundamental para el ejercicio intelectual de las masas populares puesto que, según el pensamiento gramsciano, la reflexión crítica del entorno social parte de esta. De tal forma, los sujetos, conscientes de su devenir histórico en la sociedad, son capaces de observar con claridad las contradicciones de la estructura hegemónica bajo la cual están insertos y dominados. Gramsci, de tal modo, señala que:

No se puede separar la filosofía de la historia de la filosofía ni la cultura de la historia de la cultura. En el sentido más inmediato, no se puede ser filósofo, es decir, no se puede tener una concepción del mundo críticamente coherente sin la conciencia de su historicidad, de la fase de desarrollo que representa y del hecho de

que está en contradicción con otras concepciones o con elementos de otras concepciones. (1970, p.7)

Según Daniel Suárez, esta filosofía “sólo cobraría sentido crítico en la medida en que colaborara en la construcción de conciencias y de sujetos sociales con voluntad de acción transformadora” (2012, p.75). Con respecto a esto, Gramsci propone un proceso de cambio social, con miras a desestabilizar las estructuras de dominación político-intelectual. Más específicamente, la filosofía propuesta por Gramsci como método crítico-social apunta a la formación de un sujeto consciente de su realidad, reflexivo en torno a esta y lúcido frente a su rol en ella.

En relación a los estudios marxistas de la época, Suárez afirma que el proyecto intelectual gramsciano “consistió en configurar un campo discursivo nuevo para el marxismo, a partir de una revisión crítica de sus supuestos de hierro y de la incorporación, también crítica, de categorías y conceptos ajenos a su convencional forma de producción intelectual” (p. 85). De tal forma, Gramsci comprende que el marxismo no puede cristalizarse en la doctrina y que no debe ser concebido como una matriz acabada que los grupos sociales deben seguir. La búsqueda del cambio social requiere contemplar el dinamismo como elemento de su práctica y pensamiento teórico para aprender a articular “teoría y acción, vale decir, reflexión crítica y práctica transformadora” (Ouviña, s/f, p.4), e incluir al pueblo como un sujeto activo. A partir de esta crítica realizada por la filosofía de la praxis a la figura del intelectual, Gramsci propone la construcción de un nuevo pensador que sea capaz de integrarse y sumergirse en la realidad social a la que es ajeno muchas veces. Este nuevo intelectual, el intelectual orgánico, tiene como tarea cumplir un rol en la sociedad y en su transformación insertándose en ella.

De tal modo, la noción de intelectual orgánico de Gramsci es un concepto que ha ayudado a reconfigurar la perspectiva de lo que es ser “intelectual” al interior de los movimientos sociales. Gramsci aprecia la forma en que este sujeto concibe el saber y cómo se posiciona en relación a este y al entorno que lo comprende en la filosofía tradicional a través de su análisis de los distintos tipos de intelectuales presentes en su sociedad. Asegura, en esta línea, que:

Cada grupo social, naciendo en el terreno originario de una función esencial en el mundo de la producción económica, se crea al mismo tiempo, orgánicamente, una o más capas de intelectuales que le dan homogeneidad y conciencia de su propia función no sólo en el campo económico, sino también en el social y político: el empresario capitalista crea junto con él al técnico de la industria, al científico de la economía política, al organizador de una nueva cultura, de un nuevo derecho, etcétera. (1970, p.353)

A partir de esto, los intelectuales orgánicos que cada grupo o movimiento social crea a partir de su trabajo progresivo y colectivo, son parte también de esta tradición previa que señala Gramsci. El criterio de distinción de los intelectuales debe contemplar el conjunto del sistema de relaciones en el que se encuentran los grupos, ya que en este complejo general se configuran los sujetos sociales.

De esta manera, la perspectiva gramsciana interpela al intelectual al criticar su relación con el contexto, con el entorno y el mundo que lo rodea. Gramsci afirma que:

El error del intelectual consiste en creer que se puede *saber* sin comprender y especialmente sin sentir y ser apasionado (no solo del saber en sí mismo, sino por el objeto de saber), eso es, que el intelectual pueda ser tal (y no un puro pedante) siendo a la vez distinto y distanciado del pueblo-nación, es decir, sin sentir las pasiones elementales del pueblo, comprendiéndolas y luego explicándolas y justificándolas en la situación histórica en cuestión, y relacionándolas dialécticamente con las leyes de la historia, con una superior concepción del mundo, científicamente y coherentemente elaborada, con el "saber"; no se hace política-historia sin esta pasión, es decir, sin esta conexión sentimental entre intelectuales y pueblo nación. (1988, p.108)

En sus escritos, Gramsci da cuenta del aislamiento del intelectual tradicional en relación a las razones que movilizan al pueblo. Para él, el intelectual solo podrá representar el pensar y sentir del pueblo cuando logre comprender y sentir lo que ellos viven, puesto que el “sentimiento-pasión deviene comprensión y por tanto saber” (1988, p.109). Esta es la relación que debe surgir entre intelectuales y el pueblo-nación al que se adhiere con el propósito que su práctica intelectual sirva para la transformación y no para la reproducción. De esta forma, desde la perspectiva de la filosofía de la praxis, el sujeto intelectual, en tanto ser humano, no puede desprenderse de los elementos sociales que lo constituyen, del entorno natural que lo rodea, puesto que si no cae en contradicción. Ouviaña al respecto afirma, a partir de las palabras de Gramsci, que:

Para la filosofía de la praxis el ser no puede ser dissociado del pensar, el hombre de la naturaleza, la actividad de la materia, el sujeto del objeto; si se hace esta disociación se cae en una de tantas formas de religión o en la abstracción sin sentido (Gramsci, 1986: 309). (Ouviaña, s/f, p.4)

El intelectual orgánico es, en consecuencia, cualquier hombre-mujer-ser pensante con una idea del mundo particular. Se aprecia como “función especializada de articulación y crítica, y no como una identidad sustancialmente atribuible a un sector o grupo humano específicos” (Suárez, 2012, p.73). No obstante Gramsci manifiesta que si bien todo hombre-mujer es un intelectual en tanto piensa su realidad, existen distintos grados para

cumplir el rol de intelectual al interior de los grupos sociales. Gramsci afirmará en sus *Cuadernos de la Cárcel*:

Todos los hombres son intelectuales, podría decirse por lo tanto: pero no todos los hombres tienen en la sociedad la función de intelectuales (de igual modo, porque puede darse que cualquiera en cualquier momento se fría dos huevos o se remiende un desgarrón del abrigo, no se dirá que todos son cocineros y sastres). Se forman así históricamente categorías especializadas para el ejercicio de la función intelectual, se forman en conexión con todos los grupos sociales, pero especialmente en conexión con los grupos sociales más importantes y sufren elaboraciones más amplias y complejas en conexión con el grupo social dominante. (1975, p.355)

De este modo, la intelectualidad para Gramsci no es limitada para unos pocos, sino que implica a cada hombre-mujer en tanto ser social. No obstante, el trabajo o rol del intelectual en un grupo determinado es asignada o apropiada por un grupo acotado de personas que se dedican en particular a esa labor de pensar e interpretar los procesos sociopolíticos e históricos. Esto con el objetivo que el racionamiento y el análisis del contexto social entregue las claves para la transformación. Flora Hillert (2012) sostiene al respecto de este concepto que esta figura pensada por Gramsci surge desde espacios determinados; puede ser parte de una clase social en tanto ha surgido en ella, o, es uno más en la clase social al identificarse con ella ideológicamente y hacerse miembro de ella a través de este proceso.

Ahora bien, otro concepto relevante para el análisis del ámbito educativo es la noción de *rapport*² pedagógico utilizado por Gramsci en sus escritos y que Freire retomará posteriormente en sus estudios. Esta relación de sintonía “entre maestro y alumno es un *rapport* activo, de relaciones recíprocas, por lo que todo maestro sigue siendo alumno y todo alumno es maestro” (1970, p.56). Más específicamente, el *rapport* es un vínculo recíproco de intercambio entre maestro y maestrando, donde cada sujeto porta un saber y aprende al mismo tiempo del otro. Ahora bien, este *rapport* pedagógico es también necesariamente según Gramsci, una relación de hegemonía.

Si bien no nos centraremos en el concepto de hegemonía, es indispensable apreciar su definición y observar el enfoque desde el cual Gramsci lo toma, en articulación con las nociones teóricas anteriormente mencionadas. La idea de hegemonía es transversal en su obra, y sus análisis teóricos se ordenan con respecto a este concepto en tanto explica un entramado político-social complejo. En un pasaje de sus escritos toma esta noción como una lucha política que construye al ser en tanto ente social y que es parte constitutiva de su

²Rapport refiere a la sintonía o empatía que surge entre dos sujetos o más a partir de una situación en particular.

conciencia. Se manifiesta, de esta forma, el concepto de hegemonía como elemento constituyente de una visión crítica del ser social y su entorno:

La comprensión crítica de sí mismo se logra a través de una lucha de "hegemonías" políticas, de direcciones contrastantes; primero en el campo de la ética, luego en el de la política, para arribar finalmente a una elaboración superior de la propia concepción de la realidad. La conciencia de formar parte de una determinada fuerza hegemónica (esto es, la conciencia política) es la primera fase para una ulterior y progresiva autoconciencia, en la cual teoría y práctica se unen finalmente. Pero la unidad de la teoría y de la práctica no es, de ninguna manera, algo mecánicamente dado, sino un devenir histórico, que tiene su fase elemental y primitiva en el sentido de "distinción", de "separación", de independencia instintiva, y que progresa hasta la posesión real y completa de una concepción del mundo coherente y unitaria. (Gramsci, 1971, p.16)

En relación con lo anterior, Suárez analiza esta idea propuesta por Gramsci y manifiesta que es “entendida como una dinámica y conflictiva relación de dominación/subordinación directamente involucrada con el proceso de creación y re-creación permanente de elementos significativos y valorativos del sentido común de la gente; “hegemonía” como sentido de realidad y como conciencia práctica” (2012, p.72). En consecuencia, la hegemonía se posiciona como un elemento político-social que vincula de manera estrecha la realidad social con la conciencia crítica de los sujetos y de los grupos sociales. Desde otra perspectiva, Portantiero concuerda con esta línea de análisis de la idea propuesta por Gramsci y evidencia que esta implica además “una tarea organizativa capaz de articular diversos niveles de conciencia y orientarlos hacia un mismo fin” (1981, p.86), es decir hacia la articulación político- social alternativa. De esta manera, en su calidad de pensador marxista, Gramsci propone construir una teoría hegemónica alternativa a la existente donde se piensa a las clases subalternas de manera activa, como cabezas de sus propios procesos.

Retomamos estos conceptos en esta tesis porque, como reflexiona Luis Rigal (2012), aunque Gramsci no plantea una teoría sobre la pedagogía, construye un discurso político que involucra a la educación como un elemento fundamental en la transformación y desarrollo de una sociedad. La filosofía de la praxis, la cuestión de la hegemonía y su concepto de intelectual orgánico tendrán gran repercusión en los roles docentes y educativos que tomen los movimientos sociales y sus integrantes. En esta línea, las ideas de Gramsci plantean la importancia de articular lo político con lo pedagógico. Al respecto, Hillert (2012) toma el concepto de intelectual orgánico y lo relaciona con la idea de Giroux y Aronowitz (1987), quienes reconocen distintos tipos de profesores y trabajadores de la educación, a partir de lo propuesto por el filósofo italiano. Ellos propondrán la noción de intelectual crítico transformador:

Los intelectuales crítico transformadores se comprometen en el trabajo con distintos sectores sociales populares, tanto en la educación formal como en otras alternativas pedagógicas, desde distintos escalones del sistema; promueven prácticas emancipatorias, aplican la autocrítica y, en términos de Giroux y Aronowitz, se proponen "hacer lo pedagógico más político y lo político más pedagógico"; luchan por los contenidos de la enseñanza develando el problema de la dominación y el poder. (Hillert, 2012, p.43)

Henry Giroux da cuenta de lo útil que resulta la categoría de intelectual para pensar la labor docente en lo social. Según su análisis, esta categoría otorga una base teórica a partir de la que es posible analizar e identificar el rol del trabajo docente, la condición ideológica del profesor como intelectual y, finalmente, la importancia de los docentes en la estructura económica y sociopolítica de la sociedad en la que están insertos (1990, p.176).

Se aprecia en lo anterior un ejemplo de cómo se ha recuperado el concepto de Gramsci desde otros espacios, como el educativo en este caso, para disputar espacios activamente. Ouviaña sobre esto afirma que es necesario reactivar “el pensamiento educativo gramsciano en su vínculo estrecho con la disputa hegemónica y la autogestión” (2012, p.3) y, en esta línea, poder leer a Gramsci como él lo supo hacer con *El Príncipe* de Nicolás Maquiavelo; como una obra con un potencial por explotar.

Por último, los estudios de Gramsci constituyen también un aporte para pensar la lengua como elemento identitario y político al interior de los movimientos sociales y el lenguaje como una herramienta de identidad y poder.

Con la unificación de Italia, en la segunda mitad del siglo XIX, comienza un proceso de reforma educativa que tuvo como objetivo instalar el italiano estándar como lengua nacional por sobre las distintas variedades regionales existentes en el territorio. En ese contexto, en sus reflexiones en los *Cuadernos de la cárcel*, manifiesta que la lengua no es un simple medio para entregar contenidos, sino que implica una concepción del mundo específica y particular de un pueblo. En este sentido, la lengua da paso a una penetración en lo más profundo e interno de un grupo social, como un puente hacia una nación y modo de concebir el entorno. Con respecto a lo anterior, señala Gramsci:

La lengua debería ser tratada como una concepción del mundo, como la expresión de una concepción del mundo; el perfeccionamiento técnico de la expresión, tanto cuantitativo (adquisición de nuevos medios de expresión), como cualitativo (adquisición de matices de significado y de un orden sintáctico y estilístico más complejo) significa ampliación y profundización de la concepción del mundo y su historia. (1981, p.347)

Frente a la estandarización de la lengua italiana en la península, Gramsci plantea que el uso de la lengua de un pueblo – es decir, de una variedad dialectal- no es únicamente por costumbre, sino que en ella se encuentra la forma en que una sociedad representa el universo social y, más específicamente, se halla la episteme de un pueblo. Con este enfoque, Gramsci afirma; “cada lengua es una concepción del mundo integral, y no sólo un vestido que da forma indiferentemente a cualquier contenido” (Gramsci, 1981, p.332). Así, la lengua no solo es concebida como medio sino también como expresión sociocultural de un grupo, y ventana a la historia y la memoria de un pueblo.

En sus cartas a su hija Teresina, Gramsci manifiesta una preocupación en relación a si sus nietos están o no aprendiendo y hablando libremente el sardo y afirma que este no es un dialecto como lo han querido menospreciar, que es una lengua a pesar de no contar con una vasta literatura. Se dirige a ella con cariño y le señala: “Te suplico de corazón que no cometes ese error y dejes que tus hijos se empapen de todo el sardismo que quieran y se desarrollen espontáneamente en el ambiente natural en el que han nacido” (1988, p.233).

Por lo mismo, para Gramsci la cuestión de la lengua implica un proceso político subyacente a ella (Almeida, 2007), como una pieza fundamental a observar en los procesos de cambio social de los pueblos. Hillert (2012) da cuenta de la importancia que le da Gramsci a la lengua a lo largo de sus escritos y señala que la reflexión sobre la misma es necesaria en los procesos de construcción de miradas alternativas, coherentes que apunten a un proyecto social:

El problema de la lengua persiste por lo tanto como cuestión a trabajar en los procesos de liberación, descolonización, construcción del campo popular, construcción de una cultura renovada, popular. La escuela y la lengua, la lengua y la escuela, transitan juntas los desafíos de la historia. (p.23)

1.3.2 Pedagogía crítica latinoamericana: la pedagogía emancipadora de Freire y su puesta en práctica.

La pedagogía crítica planteada por Paulo Freire a partir de la década del 60 tiene su origen en la práctica y en la observación de la situación de la educación latinoamericana. Así, el educador brasileño entrega ejes de análisis que han sido catalogados en la actualidad como “idealistas”, pero que a nuestro juicio, en tanto teorías originadas de la praxis pedagógica, son pertinentes para pensar y analizar el desarrollo de las experiencias pedagógicas autónomas. Paulo Freire visualizó la realidad latinoamericana desde un registro pedagógico, cuyo foco fue la articulación de un complejo entramado de relaciones sociales desiguales situadas en los espacios educativos. De tal manera, reflexionó sobre la situación colonial que subyacía a este entramado, desde los postulados de Franz Fanon, para dar cuenta de la existencia de una dualidad del sujeto pedagógico: el oprimido y el opresor (Rodríguez, 2013).

En este encuadre teórico se considerarán dos obras de Paulo Freire como líneas a seguir posteriormente en el análisis: *Pedagogía del Oprimido* (1970) y *Cartas a Guinea-Bissau: Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso* (1977). El objetivo de esta selección es tomar los postulados teóricos propuestos por Freire y a su vez las reflexiones que surgen de la puesta en práctica de estos. Por un lado, *Pedagogía del Oprimido* entregará el marco teórico, y por otro, *Cartas a Guinea-Bissau* mostrará la realidad de la teoría en el campo, en el aula y en el proceso educativo de la sociedad.

La pedagogía del oprimido

Paulo Freire plantea la pedagogía del oprimido como un método para la liberación de los sujetos. En esta línea, sus planteamientos teóricos describen un contexto polarizado entre opresores y oprimidos, y las relaciones que se entrelazan entre ellos en un marco de violencia, enajenación y deshumanización por medio de prácticas pedagógicas alienantes.

La pedagogía del oprimido tiene su origen en una reflexión dialéctica de la relación mundo-acción-hombre. Esta metodología educativa propone, en relación al pueblo al que enseña, dialogar con él y develar el entramado social que lo domina y lo priva de libertad. A partir de esto, Paulo Freire partirá de la noción de deshumanización de los sujetos a través de lo que denomina “educación bancaria”. Esta educación disminuye el poder creador de los profesores y se basa en una acción que “radica en la preservación de la situación de que son beneficiarios y que les posibilita el mantenimiento de la falsa generosidad” (1970, p.75). En esta línea, este tipo de enfoque educativo no tiene como finalidad transformar la situación de opresión de los educandos, sino transformar su mentalidad con el objetivo de lograr un estado de adaptación que favorezca la situación de dominación. En consecuencia, “mantiene y estimula la contradicción” (1970, p.73).

La educación bancaria se basa en un desarrollo social de carácter paternalista y asistencialista. En esta perspectiva los oprimidos son una patología de la sociedad sana que deben ser incorporados como si estuvieran “fuera de” ella. Esta concepción de la educación, señala Freire:

Sugiere una dicotomía inexistente, la de hombres-mundo. Hombres que están simplemente en el mundo y no con el mundo y con los otros. Hombres espectadores y no recreadores del mundo. Concibe su conciencia como algo especializado en ellos y no a los hombres como “cuerpos conscientes”. La conciencia como si fuera una sección “dentro” de los hombres, mecanicistamente separada, pasivamente abierta al mundo que la irá colmando de realidad. (1970, p.78)

De esta manera, para Freire la pedagogía del oprimido se define como una “pedagogía humanista y liberadora” y tiene dos etapas o momentos: un primer momento lo compone el

instante en que los sujetos oprimidos descubren el contexto de dominio en el que están insertos y se disponen a transformarlo, y un segundo momento, luego de la transformación de esa situación, en que la praxis de la pedagogía del oprimido se convierte en una pedagogía de liberación de los hombres (1970, p.50).

Desde esta perspectiva, el proceso educativo implica para Freire una práctica de libertad que busca una “liberación auténtica” del hombre, es decir, su humanización por medio de la praxis, de la acción y la reflexión conjunta de los hombres en vínculo con el mundo social (1970, p.83). Más específicamente, esta visión observa a los sujetos como cuerpos conscientes de las relaciones del hombre-mujer con y en el mundo.

La relación con el mundo es un elemento fundamental en el análisis freireano, puesto que para este autor no existen los “hombres sin mundo”. Por lo tanto, el punto de partida de la pedagogía emancipadora estará siempre en el contexto social de los sujetos, “en su *aquí*, en su *ahora*, que constituyen la situación en que se encuentran ora inmersos, ora emergiendo, ora insertos” (1970, p.91). Únicamente desde esta percepción es posible la movilización hacia la transformación de la situación de opresión.

En relación a lo anterior, la educación, desde un enfoque freireano, tiene la obligación de empezar por superar la relación jerárquica de educador-educando, es decir, requiere posicionar estos dos sujetos en una relación recíproca, “de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos” (1970, p.73). Por consiguiente, Freire afirma:

El educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en el que crecen juntos y en el cual "los argumentos de autoridad" ya no rigen. Proceso en el que ser funcionalmente autoridad, requiere el *estar siendo con* las libertades y no *contra ellas*. (1970, p.85)

Es posible relacionar este punto con el concepto gramsciano de rapport pedagógico, donde “todo maestro sigue siendo alumno y todo alumno es maestro” en una relación pedagógica recíproca basada en el diálogo y la palabra. También Freire destaca la palabra como otro elemento fundamental para la liberación del hombre-mujer, ya que la existencia de los sujetos sociales no puede permanecer silenciada. En consecuencia, afirma Freire:

Existir, humanamente, es "*pronunciar*" el mundo, es transformarlo. El mundo *pronunciado*, a su vez, retorna problematizado a los sujetos *pronunciantes*, exigiendo de ellos un nuevo *pronunciamiento* [...] Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión. (1970, p.98)

En tanto, la existencia social implica como medio la palabra y esta es medio para el diálogo con el entorno, dos elementos componen la palabra para que esta sea verdadera y no

inauténtica: reflexión y acción. Freire, de tal modo, manifiesta que “no hay palabra verdadera que no sea unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo” (1970, p.97).

Para Lidia Rodríguez, esta concepción de Freire tiene como eje central el lenguaje:

El lenguaje, como posibilidad del hombre de construir, sobre la base de su ser biológico, un nuevo orden de significado de orden cultural, se torna central en esta pedagogía. “Decir su palabra”, en Freire, se trata de un problema de significación del mundo, de producción de verdad. Por eso, la alfabetización no es el aprendizaje de un código, no es el aprendizaje mecánico de la lectoescritura, sino el aprendizaje de aprender a leer y escribir el mundo, “a decir su palabra”. (2013, p.160)

La educación bancaria intenta sustituir el diálogo que propone el enfoque freireano por la esloganización y con esta buscará una falsa liberación de los sujetos. De tal manera, desconocerá la historicidad del hombre-mujer y los apreciará como seres incompletos al no estar en diálogo con el entorno social. En respuesta a esta visión, Freire señala que:

Siendo los hombres seres en "situación", se encuentran enraizados en condiciones temporales y espaciales que los marcan y que, a su vez, ellos marcan. Su tendencia es reflexionar sobre su propia situacionalidad, en la medida en que, desafiados por ella, actúan sobre ella. Esta reflexión implica, por esto mismo, algo más que estar en situacionalidad, que es su posición fundamental. Los hombres son porque están en situación. (1970, p.126)

Por consiguiente, ante la relevancia con que presenta Freire el contexto histórico, el devenir del pueblo y su situación específica en la actualidad, es fundamental tomar el concepto de universo temático que propone para la metodología educativa emancipadora para profundizar en las diversas temáticas relativas a un grupo social y desde ahí iniciar el proceso educativo. El inicio de la búsqueda del universo temático proporcionará el intercambio dialógico de la educación como práctica de libertad; esta indagación no será posible sin el diálogo como herramienta. Además, en el proceso de investigación, permitirá que los sujetos tomen conciencia de sí mismos a través del reconocimiento de los temas generadores de su universo social (1970, p.109).

Así, Freire señala que “la comprobación del "tema generador", como una concreción, es algo a lo que llegamos a través no sólo de la propia experiencia existencial sino también de una reflexión crítica sobre las relaciones hombres-mundo y hombres-hombres, implícitas en las primeras” (1970, p.110). Más específicamente, investigar estos tópicos de los sujetos sociales es, al mismo tiempo, indagar en su pensamiento y en su realidad social, ya que se da cuenta de las problemáticas y las relaciones que componen al sujeto como tal.

De tal forma, es posible apreciar que el punto de partida de un proceso educativo transformador y emancipador, en los términos de Freire, es la investigación temática de la realidad del pueblo. Esta se posiciona así como una toma de conciencia, como un mecanismo de autoconciencia, de carácter pedagógico-liberador (1970, p.124). Inherentemente, la comunicación es la base para una pedagogía transformadora. En palabras de Freire:

La educación es comunicación, es diálogo, en la medida en que no es la transferencia del saber, sino un reencuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados. (1973, p.77)

Cartas a Guinea-Bissau: La marcha de un proceso pedagógico

A continuación, a partir de lo revisado en el apartado anterior, ahondaremos en los planteamientos que surgen de la experiencia pedagógica en terreno, en contexto de la liberación nacional del pueblo de Guinea-Bissau. Las razones para tomar este estudio se centran en la importancia que posee la puesta en marcha de los planteamientos teóricos presentados, sumados a que uno de los focos de reflexión son las ideas en torno a la descolonización de un sistema educativo heredado. Los apuntes de Freire de la experiencia vivida en ese contexto constituyen un aporte al análisis de otras experiencias en proceso de desarrollo. En esta línea, Freire inicia sus reflexiones afirmando que “las experiencias no se transplantan, sino que se reinventan” (1977, p.16), que es precisamente lo que busca esta investigación; resignificar la teoría contextualizándola a una experiencia en particular.

A partir de su trabajo con los encargados del Comisariado de Educación de Guinea-Bissau, Freire es capaz de observar y analizar cómo un proceso de liberación nacional busca la transformación radical de la herencia del colonizador. A su juicio, la misma exige “un esfuerzo inter-estructural, es decir, un trabajo de transformación en el nivel de la infraestructura y una acción simultánea en el nivel de la ideología” (1977, p.24). En esta línea, tomará dos elementos como fundamentales para cualquier proceso que busque la liberación de un pueblo: la historia y lengua. En primer lugar, la historia propia de los colonizados en este contexto se posiciona como un eje para el proyecto educativo descolonizado al ser una de las herramientas principales para la transformación de la conciencia del pueblo guineano. Freire observaba en las prácticas del Partido Africano para la Independencia de Guinea y Cabo Verde (PAIGC) una reconstrucción total a través del estudio y la constitución de la historia propia. Así, señala:

Era preciso que los estudiantes guineenses estudiaran prioritariamente su historia, la historia de la resistencia de su pueblo al invasor, la de la lucha por su liberación que le devolvió el derecho de hacer su historia, y no la historia de los reyes de Portugal y de las intrigas de la Corte. (1977, p.31)

A través de este enfoque, Freire da cuenta cómo el cambio de perspectiva histórica podía alcanzar un alto grado de transformación en la conciencia social del pueblo y cómo esto repercutiría directamente en la labor revolucionaria de reconstruir una nación. De esta forma, el Comisariado de Educación en conjunto con el equipo pedagógico de Freire plantean que es necesario considerar la educación como un fin más allá de sí mismo, es decir como “como expresión supraestructural, en sus relaciones dialécticas y no mecánicas con la infraestructura de la sociedad” (1977, p.60). Solo a partir de esta visión es posible la constitución de una nueva educación.

La historia como elemento de descolonización tendrá sentido al momento de desprenderse de un devenir ajeno y al desconocer la cultura y las tradiciones del colonizador como constitutivas del pueblo. Solo en este proceso de auto-despojo de lo colonizado, el pueblo podrá ver reflejadas en sí su historia, su cultura y su lengua. Es decir, para Freire, es preciso reconocer el discurso colonizador para luego poder romper con él. De este modo, reflexiona lo que se le ha impuesto al pueblo guineano como a tantos otros:

Solo los colonizadores "tienen" historia, puesto que la de los colonizados "comienza" con la llegada o con la presencia "civilizadora" de aquéllos. Solos los colonizadores "tienen" cultura, arte, lengua, y son civilizados ciudadanos nacionales del mundo "salvador". Antes del esfuerzo "benemérito" de los colonizadores, los colonizados carecen de historia; son incultos y bárbaros nativos. (1970, p.168)

En segundo lugar, la lengua, de la misma forma que la historia, tendrá un rol primordial en esa tarea. Ya desde sus postulados teóricos, Freire había dado gran relevancia a la lengua y al lenguaje como expresión de un pueblo y su relación con el mundo. En sus apuntes de esta experiencia pedagógica, observa que si el pueblo no recupera su lengua, si no reconquista su derecho a pronunciarse en su lengua, no está logrando una liberación absoluta. A partir de lo que vivencia en Guinea-Bissau, concluye que la recuperación de la palabra es la de la voz en un proceso de transformación social y es el triunfo ante la supremacía de la lengua colonizadora. Afirma a partir de esta reflexión que una de las principales condiciones para la colonización es la obligación hacia el pueblo de expresarse en la lengua extranjera, en palabras ajenas:

La imposición de la lengua del colonizador al colonizado es una condición fundamental para la dominación colonial, que se continúa en la dominación neocolonial. No es casualidad que lo colonizadores hablen de su lengua como lengua y de la lengua de los colonizados como dialecto, y que contrapongan la superioridad y riqueza de la primera a la pobreza e inferioridad de la segunda (1977, p.168)

La cuestión de la lengua toma de este modo un rol preponderante en las preocupaciones del proyecto revolucionario del PAIGC. En esta línea, Freire plantea que de la mano de la liberación del colonialismo y del neocolonialismo, existe una re-creación de la sociedad a través de la reconquista de la palabra (1977, p.252).

Ahora bien, desde la historia y la lengua como elementos para la liberación nacional, se desprende otro elemento decisivo que articulará los dos anteriores: el contenido programático de la educación. Para Freire, que ya había desarrollado los conceptos de universo temático y temas generadores, este componente educativo, que surge de la praxis, es considerado desde su importancia en la lógica política del proceso de transformación y descolonización. De tal modo es considerado como

Un acto eminentemente político, como es política la actitud que asumimos en la elección de las propias técnicas y de los métodos para concretar aquella tarea. El carácter político de tal quehacer existe independientemente de que tengamos conciencia de él o no. El saber cómo delimitar el qué conocer no puede estar separado del para qué conocer, ni de las demás implicaciones de este acto, a las que ya me referido. No hay, por eso mismo, especialistas neutros, "propietarios" de técnicas también neutras, en el campo de la organización curricular ni en ningún otro campo. (1977, p.137)

En concordancia con lo mencionado anteriormente, el contenido programático tendrá estrecha relación con la historia y la lengua, ya que dosificará la enseñanza de la primera y, utilizará como medio a la segunda en el proceso de descolonización de la educación. De tal modo, la planificación de los contenidos a enseñar es apreciada por Freire como un hecho que debe posicionarse de manera clara en sintonía con sus fines educativos y sociopolíticos.

En atención con el compromiso que requirió esta experiencia vivenciada, observa un factor decisivo para el triunfo de este proceso: la militancia. Para este educador, este proyecto educativo se basa en un fuerte compromiso con el devenir y la prosperidad de una nación. Esta tarea solo tiene sentido si se realiza en un marco de responsabilidad y convicción social teniendo como foco la sociedad completa y no solo la individualidad. Freire analiza el rol de su equipo y el trabajo junto a este en aquel momento histórico, y manifiesta que:

La militancia es lo que hace de nosotros algo más que simples especialistas. La militancia es la que nos disciplina y nos mueve a procurar conocer mejor la realidad en cuyo proceso de transformación y re-creación nos encontramos al lado de otros militantes, vigilantemente despiertos frente a posibles amenazas. (1977, p.196)

De tal modo, marca una posición ante el devenir de este proceso de cambio social como más que simples especialistas. Da cuenta así de la importancia de este compromiso en cada

sujeto participe, puesto que lo que está buscando en la descolonización de la educación, de la cultura, de la historia, de la lengua y del territorio va más allá de cada elemento en sí mismo y en conjunto; apunta hacia un mejor vivir y hacia la dignidad de este. Freire, en relación a esto, recuerda las palabras de Amílcar Cabral, Secretario General del (PAIGC), que ejemplifican lo anterior:

El pueblo no lucha por ideas, por cosas que están en la cabeza de los hombres. El pueblo lucha y acepta los sacrificios exigidos por la lucha, pero para obtener ventajas materiales, para poder vivir en paz y mejor, para ver avanzar su vida y para garantizar el futuro de sus hijos. Liberación nacional, lucha contra el colonialismo, construcción de la paz y del progreso, independencia: todas éstas son cosas vacías y sin significado si no se traducen en una real mejoría de las condiciones de vida. (1977, p.199)

De este modo, ante esta realidad, Freire da cuenta de las razones, esperanzas y deseos que movieron este proyecto educativo revolucionario. Traspasa los límites de su propia teoría y la pone en jaque al enfrentarse con un tejido social complejo y en vías de cambio.

En esta línea, recomienda a quienes tomen sus apuntes que sepan tomar distancia en lo cotidiano para poder emerger de ello y lograr la capacidad de analizar en qué consiste la realidad en la que se encuentra inmerso. Y, finalmente, retoma lo que en un comienzo se mencionó: lo que enseñan las experiencias educativas no puede ser trasplantado de un lado a otro sin modificación. Es deber del sujeto que es partícipe de un proyecto educativo conocerlas, discutir las de manera crítica y saber comprenderlas, para luego poder resignificarlas en otro contexto. Lo que deja una experiencia como esta no será válido si no se reinventa para poder llevarlo a la práctica (Freire, 1977, p.104).

1.3.3 La escuela como espacio de dominación hegemónica y asimilación cultural: perspectiva teórica de la pedagogía crítica en Apple.

Por último, en el presente estudio se tomarán conceptos planteados por el educador Michael Apple. Este autor sitúa sus reflexiones desde el contexto estadounidense de las décadas de los 80 y 90, territorio desde el que realiza un análisis de las reformas neoliberales aplicadas al sistema educativo norteamericano que buscaron la privatización y la disminución de la autonomía docente por medio de un curriculum centralizado, entre otros puntos.

Desde este enfoque, Apple plantea que con el objetivo de realizar una investigación crítica de las fuerzas y factores que inciden en la educación, es necesario partir de la observación de tres elementos: la escuela como institución, las formas de conocimientos existentes y el propio educador. Aquí se plantearán estos conceptos para analizar la estructura, que en sus formas y principios, provoca el surgimiento de proyectos educativos como respuesta y alternativa social-pedagógica.

En esta línea de estudio, Apple (1986) propone un análisis de carácter situado que pone el foco en el nexo de relaciones culturales, económicas y políticas que constituyen el espacio educativo escolar formal. De esta forma, es posible examinar una serie de elementos que están fuera de la escuela, pero estrechamente vinculados con el funcionamiento de esta como reproductora de sujetos que contribuirán a un determinado sistema económico y político. Se hace necesario desde esta mirada centrarse en el concepto de hegemonía – ya mencionado más arriba- para poder estudiar el cuerpo completo de las prácticas socioeducativas. Según Williams (citado en Apple, 1986), la hegemonía se define como:

Un cuerpo completo de prácticas y expectativas; nuestra asignación de energía, nuestro entendimiento ordinario del hombre y su mundo. Es una serie de significados y valores que, en la medida en que son experimentados como prácticas, aparecen como recíprocamente confirmantes. Constituye así un sentido de la realidad para la mayoría de las personas de una sociedad, un sentido de lo absoluto porque se experimenta (como una) una realidad más allá de la cual a la mayoría de los miembros de una sociedad le es muy difícil moverse en la mayoría de las áreas de sus vidas. Pero no es un sistema estático, salvo en la operación de un momento de análisis abstracto. Por el contrario, sólo podemos entender una cultura efectiva y dominante si entendemos el proceso social real del que depende. (p.16)

Aquí recae la importancia de analizar los elementos que anteriormente mencionamos. Apple da cuenta que la escuela muchas veces es observada como una caja negra en la que se suprime el complejo tejido de relaciones socioculturales y políticas que la componen. Desde su perspectiva como educador, esto es un error al momento de realizar un análisis con miras a un cambio social tanto en la escuela como en el propio educador, ya que al concebir la institución escolar de esta manera hacemos vista ciega del motor y del centro donde se anida su verdadera trama y función social. En esta existen jerarquías de poder, una cultura dominante por sobre una cultura minorizada, y existe un conocimiento que se ha enseñado como el “correcto” o “válido” por sobre otros, como el mapuche que analizamos en nuestro caso.

Desde este enfoque, y retomando la perspectiva gramsciana, Apple postula que la escuela constituye una institución social posicionada como la principal responsable de distribuir la cultura dominante por sobre las minoritarias. Están presentes en ella los agentes de la hegemonía cultural e ideológica, o en palabras de Williams (en Apple, 1986), de la tradición selectiva y la incorporación cultural, que dictan lo que debemos enseñar y lo que debemos dejar fuera del aprendizaje. Sobre este punto, Apple (1986) reflexiona y afirma que,

El pensar en la escuela como mecanismo de distribución cultural es importante, puesto que, como ha dicho el marxista italiano Antonio Gramsci, un elemento

decisivo para la mejora de la dominación ideológica que ejercen determinadas clases es el control del conocimiento que conservan y producen las instituciones de una sociedad. Así, utilizando palabras de Mannheim, la “realidad” que la escuela y otras instituciones culturales seleccionan, conservan y distribuyen ha de ser particularizada, de modo que puede ser vista como una “construcción social” particular que quizá no sirva a los intereses de todos los individuos y grupos de la sociedad. (p.41)

En sus estudios (1986, 2012), Apple da cuenta de una estratificación y selección del conocimiento a partir de una jerarquización consciente de la sociedad por la economía y el capital. En esta línea, la escuela como institución social se ha enfocado en procesar un tipo de conocimiento específico, técnico como lo define el autor, que funciona a favor de una economía empresarial. Esta exige una producción de altos niveles de este conocimiento particular para lograr sostener un aparato económico favorable al capital. Por este motivo no va a integrar ningún otro conocimiento que guíe a la sociedad a otro objetivo que no sea la reproducción del sistema imperante.

Apple (1986) contempla que, no obstante, la afirmación de neutralidad en la enseñanza es importante para sostener la labor de la escuela como institución de control social, ya que al asumirse la labor docente como apolítica, se falsea la acción consciente que realiza el educador al enseñar una historia y un orden dominante, y validarlo y contribuir a cierto sistema. Es ignorado, bajo esta noción, que en la selección de un currículo ya existe una decisión política cuando la escuela decide qué enseñar y qué no, qué historia, qué lengua, qué tradición, qué cultura. En razón de su impacto económico y político-social, la escuela como institución social no puede ser neutral. Es por este motivo, según Apple, que el educador crítico debe contemplar un análisis relacional en su práctica, donde observe la educación como una actividad social vinculada a un grupo de instituciones con ligamentos y conexiones organizacionales complejas.

En este punto, la perspectiva teórica de Apple (1986) en relación al currículo oculto es fundamental para entender esta situación. El currículo como herramienta política es el que perpetúa un área específica de enseñanza y no permite una construcción de conocimiento libre y creativo, sino que centra la capacidad de los estudiantes en servir al sistema económico hegemónico.

En suma una de las razones principales de que los currículos centrados en los temas dominan en la mayoría de las escuelas y de que los currículos integrados se encuentren en un número relativamente escaso de ellas, es una consecuencia, al menos en parte, del lugar que ocupa la escuela en la maximización de la producción en el conocimiento de alto estatus. Esto se halla estrechamente interrelacionado con

el papel que cumple la escuela en la selección de agentes de las diferentes posiciones económicas y sociales en una sociedad relativamente estratificada. (p.57)

Con el objetivo de ahondar en esta reflexión, se pondrá atención en la capacidad que posee el currículo oculto como herramienta para sostener normas y reglas básicas en una sociedad, y de ese modo, mantener un velo por sobre la diversidad y por sobre el conflicto que esta conlleva. En esta línea, la imposición de significados sociales, de una historia y una tradición, de una lengua y de una cultura servirían para conservar una cultura hegemónica uniforme.

Con respecto a lo anterior, la escuela jugará un rol esencial en la aculturación y en la homogeneización al trabajar en imponer determinados valores, creencias y modelos de conducta de acuerdo a la clase social. A través del currículo oculto afirma Apple, la escuela,

Sirve de refuerzo de las normas básicas que rodean a la naturaleza del conflicto y sus usos. Postula una red de suposiciones que, una vez internalizadas por los estudiantes, establecen los límites de la legitimidad. Este proceso se logra no tanto por casos explícitos que muestren el valor negativo del conflicto, sino más bien por la ausencia total de casos que muestren la importancia del conflicto intelectual y normativo en las áreas temáticas. El hecho es que estas suposiciones son obligatorias para los estudiantes, pues en ningún momento se elaboran o cuestionan. Por el hecho mismo de ser tácitas, de residir no en la parte superior sino en la raíz de nuestro cerebro, aumenta su poder en cuanto que aspectos de la hegemonía. (1986, p.117)

De tal modo, el autor nos muestra cómo opera el currículo oculto como instrumento de control social pero también de aculturación. La imposición hegemónica del sistema en la escuela por medio del currículo aseguró la mantención de un consenso de valores ya perpetuados por otros anteriormente y cerró la posibilidad de potenciar el legado de otros pueblos y otras culturas. Apple afirma sobre esto:

Este compromiso por mantener un sentido de la comunidad, basado en la homogeneidad cultural y el consenso de valores, ha sido y sigue siendo uno de los legados primordiales, aunque tácitos, del campo del currículo. Es una función que está incrustada en la confianza histórica del campo en los procedimientos y técnicas que han tomado prestado de las empresas corporativas. (1986, p.108)

La escuela, de esta forma, mantiene y da protección a la cultura hegemónica construyendo sujetos con un mismo orden de valores y formados bajo una idéntica tradición cultural. Así, en la enseñanza predominan dos suposiciones tácitas; en primer lugar una que niega la

naturaleza y el uso del conflicto en el devenir histórico, y, en segundo lugar, otra que no concibe sujetos destinatarios y creadores de nuevos valores, instituciones o tradiciones, sino que son apreciados únicamente como receptores del consenso social ya establecido (Apple, 1986).

Bajo esto surge otra problemática a analizar, según Apple, que es la noción de conflicto y su eliminación en la institución escolar. Más específicamente, el currículo oculto sustituye en el imaginario escolar el conflicto y posiciona al conflicto como un hecho ya acabado, estático y sin alternativas de cambio. En palabras de Gramsci, este consenso es espontáneo afirma:

Dado por las grandes masas de la población a la orientación que imprime a la vida social el grupo fundamental, consenso que nace “históricamente” del prestigio (y por tanto de la confianza) que se deriva para el grupo dominante de su posición y de su función en el mundo de la producción. (2007, p.69)

Es por ello que, en esta línea, el consenso también puede ser observado como la imposición de una ideología por parte de las estructuras del Estado (Apple, 1996). Apple dirá en sus posteriores estudios que el poder de las ideas dominantes en el campo escolar es tan resistente que su control está garantizado y que las diferencias de culturas e ideologías de las clases serán el germen para conflictos que se inscribirán en lo social. El consenso, la ideología y el sentido común, como los define Gramsci, son las herramientas más fuertes de la hegemonía pero también el campo más cercano que los educadores empoderados tienen para comenzar a minar y desbaratar el control social que esta impone. Con respecto a esto, Apple (1996) llamará a la construcción de un nuevo consenso, a través del que los movimientos sociales sean capaces de organizarse a partir de sus identidades colectivas y al mismo tiempo, puedan ofrecer a sus compañeros una visión diferente de sí mismos y de su lucha.

Finalmente, en relación a los conceptos y revisiones teóricas anteriormente realizadas, no podemos dejar de resaltar desde las pedagogías críticas la importancia del aula. El análisis teórico y conceptual es infructuoso si no se realiza a partir de la práctica docente y desde el espacio educativo y su cotidianeidad. En este punto, concluimos el análisis de la propuesta pedagógica crítica de Apple en su llamado a analizar lo educativo en su ámbito de desarrollo, en el nudo y nido donde ocurre la enseñanza diaria de los estudiantes: el aula, la sala de clases, el patio de juegos.

Más específicamente, Apple sostiene que para analizar el componente educativo en la sociedad desde una perspectiva relacional, no solo es necesario entenderlo en conjunto con lo económico y político en aspectos del capital sino que además observarlo en situaciones

de aula reales que nos permitan apreciar desde lo macro lo micro, y desde lo micro lo macro:

Para entender la realidad social de la enseñanza es necesario estudiarla en situaciones de aula reales. Todo concepto, papel y objeto es una creación social unida a la situación en que ha sido producida. Los significados de la interacción en el aula no pueden ser supuestos; han de ser descubiertos. La abstracción de estos significados, junto con las generalizaciones y percepciones extraídas de ellos, puede ser aplicable a otros contextos, pero las descripciones iniciales del investigador, sus entendimientos e interpretaciones exigen que los fenómenos sociales sean tratados allí donde se producen; es decir, en el aula. (1986, p.75)

Apple (1986) cita a Marx para afirmar que “la realidad no anda por ahí con una etiqueta” (p.66), es decir, se debe realizar un análisis en detalle y con profundidad de cada uno de los factores y elementos que se ponen en juego para conocer la realidad y la única forma de hacerlo es estar en ella en el día a día. En la educación, la realidad es el aula, son los estudiantes y sus particulares procesos de aprendizaje y enseñanza.

Desde la perspectiva teórica que hemos revisado en este apartado, nos planteamos ante una escuela que se constituye activamente a favor del poder hegemónico, una escuela que selecciona el conocimiento que puede y no puede ser enseñado, que inspecciona quiénes pueden acceder a determinados conocimiento y quiénes no, que forma engranajes para el funcionamiento del capital, que oculta la cultura y la diversidad de los pueblos y que impone una historia en lugar de contrastarlas y cuestionarlas. El pensamiento crítico de Apple nos propone indagar por qué la escuela funciona como funciona, por qué sirve a las fuerzas hegemónicas y cuáles son los agentes que están involucrados en este sistema de reproducción para el capital.

En palabras de Apple,

Aquí, la educación es tanto una «causa» como un “efecto”. La escuela no es un espejo pasivo, sino una fuerza activa, la cual sirve también para legitimar las ideologías y formas económicas y sociales que tan íntimamente están relacionadas con ella. Y es precisamente esta acción lo que necesitamos develar. (1986, p.61)

De tal modo, Apple apela al pensamiento crítico gramsciano, ya revisado anteriormente, al proponer relucir la fuerza activa de la escuela, ya que hace un llamado a reflexionar sobre quién o quiénes son los que están detrás de esta fuerza colectiva que se trasluce en la institución escolar y cuál es el rol que los educadores deben tomar para transformar el sistema educativo.

La educación autónoma mapuche desde la mira de las pedagogías críticas

El proceso de recuperación, revitalización y enseñanza de la lengua mapuche que se aprecia en la actualidad (cf. capítulo III) tiene sus detonantes en múltiples factores sociohistóricos y políticos que pueden analizarse y pensarse desde las pedagogías críticas latinoamericanas. En esta línea, el marco teórico que se ha presentado en esta tesis tiene como objetivo vincular los postulados de estos tres autores ya que entregan una postura crítica que invita a superar lo precedente para construir nuevas formas de concebir y de producir el conocimiento y de generar experiencias educativas desde la organización social.

Si bien cada autor reflexiona desde contextos distintos, hay una línea transversal que une sus ideas: la emancipación desde la praxis pedagógica. La propuesta que Gramsci (1970; 1988) realiza desde el replanteamiento del sujeto intelectual y el oficio del pensar; en conexión con la propuesta educativa transformadora de Freire desde la Pedagogía del Oprimido; y en vínculo con la crítica que realiza Apple dirigida hacia el papel funcional de la escuela en los sistemas educativos neoliberales, entregan herramientas para pensar la situación del caso seleccionado.

Por un lado Gramsci proporciona instrumentos para reflexionar sobre la posición de los sujetos social es al interior de las diversas experiencias y prácticas de las organizaciones populares. Desde su pensamiento, se pone en cuestión el rol del conocimiento y el pensar, del acceso a este y de la capacidad de desenvolverse como intelectual al interior de espacios sociales populares que históricamente han estado al margen del ejercicio de la filosofía. En el caso del pueblo Mapuche, el kimün (saber) que esta cultura porta ha intentado ser introducido a la escuela chilena desde las reformas educativas realizadas posterior a la dictadura militar. Esto ha conllevado grandes dificultades y conflictos, puesto que quienes portan el conocimiento ancestral no han contado con reconocimiento docente al interior de los espacios educativos por no tener estudios formales.

En este ámbito se contraponen aspectos que tienen que ver con una situación neocolonial que surge desde la dominación del estado nacional chileno hacia el pueblo Mapuche. Acá se enfrentan la lengua y cultura del colonizador con la del colonizado, la del opresor sobre la del oprimido. Con respecto a este aspecto, los postulados de Freire contribuyen a reflexionar sobre el estado de la lengua mapuche en la enseñanza y la situación de las experiencias no formales de enseñanza que surgen desde el mismo pueblo.

Adicionalmente, esto pone sobre la mesa la discusión sobre la estratificación de saberes, el saber hegemónico occidental frente al saber subordinado indígena. Con respecto a este debate, las reflexiones que proporciona Apple (1986) sobre la escuela como mecanismo de distribución cultural permiten analizar el caso seleccionado desde una perspectiva crítica hacia la institución escolar, ya que esta ha sido un agente que históricamente ha promovido

el silenciamiento y el corte en la transmisión de la lengua mapuche y hoy en día, busca integrar este conocimiento desde una perspectiva “intercultural” en el discurso y “multicultural” en la práctica, en la que los contenidos curriculares no obstante, reproducen y fomentan una sola vía de conocimiento y aprendizaje.

En síntesis, las perspectivas de estos tres autores permiten adoptar un enfoque de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua mapuche como un hecho que va más allá de la mera apropiación de un código lingüístico. El proceso que analizaremos en relación al mapudungun está atravesado por motivaciones que surgen desde la reflexión histórica e apelan al cuestionamiento del colonialismo y la desigualdad, por lo que debe ser analizado en contexto, ya que como señala Freire (1970) los sujetos son “seres en situación” enraizados a su entorno sociocultural.

1.4 Marco metodológico

Para los fines de esta investigación es necesario empezar por manifestar mi posicionamiento en este trabajo. Como autora de este estudio me sitúo necesariamente desde mi condición de mapuche warriache (mapuche nacida en la ciudad), mapuche champurria (mapuche mestiza) y miembro del colectivo Kom kim mapudunguain waria mew. Soy mapuche por parte de mi familia paterna y chilena por parte de mi familia materna. Nieta de migrantes forzados pertenecientes a la localidad rural de Muquén, de la comuna de Loncoche en la Región de la Araucanía, al sur de Chile. Nacida y criada en la ciudad de Santiago, alejada de la cultura mapuche, me reencontré con el mapudungun durante mis años de estudio universitario.

Durante el año 2009 comencé a asistir a los cursos de mapudungun realizados por el colectivo Kom kim mapudunguain waria mew en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile. Empecé a aprender la lengua mapuche y conocí a los integrantes del colectivo, que en ese tiempo eran solo cuatro personas. El año 2010 fui invitada a ser parte del mismo y comencé a trabajar como ayudante de los talleres y a formarme como educadora de mapudungun con la guía del kimelfe Héctor Mariano y mis compañeros. Por razones de estudio, en el año 2012 me trasladé a la Argentina y mantuve mi vinculación con el colectivo Kom kim a distancia, principalmente realizando materiales de enseñanza y tareas de gestión.

En esta línea, considerando mi recorrido personal y académico, mi análisis al interior de este estudio pretende ser objetivo, sin embargo al mismo tiempo se hace necesario manifestar mi estrecho vínculo y compromiso hacia mis compañeros del colectivo Kom kim mapudunguain waria mew y al devenir de mi pueblo y su cultura. A partir de este planteamiento, he escogido un enfoque cualitativo, exploratorio y descriptivo. De tal forma, este estudio además se sitúa desde la investigación-acción y se cruza al mismo tiempo con

lo que Speed (2006) y Hale (2006) denominan “investigación activista” o socialmente comprometida.

El trabajo de campo de esta investigación se realizó en la ciudad de Santiago de Chile durante los meses de enero, febrero, marzo, julio y diciembre del 2015. Dentro del terreno de este estudio realicé entrevistas semiestructuradas basadas en el nüttramkan, expresión oral mapuche conocida comúnmente como la conversación. Esta proviene del nüttram, expresión verbal que tiene como principal función contar una historia o relato que tiene como fin transmitir conocimientos de una generación a otra (Catrileo, 1992). El propósito de estas entrevistas fue seguir una pauta sugerida de preguntas pero con énfasis en el desarrollo del propio nüttram. De tal manera, informé a los entrevistados cómo sería la modalidad de la entrevista y sus temáticas de antemano, lo que generó una confianza y una fluidez propia del género oral.

Con este objetivo realicé entrevistas/nüttramkan con los siguientes actores:

-Ocho entrevistas a educadores del colectivo Kom kim mapudunguaiñ waria mew. En estas se indagó en profundidad en la biografía, experiencia y perspectivas en relación al trabajo realizado y a los fundamentos del proyecto construido en el equipo.

-Ocho entrevistas a estudiantes de los cursos de mapudungun del colectivo Kom kim mapudunguaiñ waria mew. En este caso se seleccionaron actores correspondientes a distintos perfiles: mapuche urbano santiaguino, mapuche provenientes de comunidades y otras ciudades, chilenos y extranjeros, dos de cada perfil. En estos nüttramkan se profundizó en las motivaciones de los estudiantes para aprender el mapudungun, en los relatos de sus primeros acercamientos a la lengua (cómo llegan a estudiarla), en su opinión respecto de la situación actual del mapudungun, en su proveniencia familiar y étnica, en su postura identitaria en relación al pueblo Mapuche y eventualmente al movimiento mapuche, entre otros aspectos.

Las entrevistas realizadas para este estudio fueron analizadas con el software Atlas. Ti 7 para el análisis de datos cualitativos. Se realizó una codificación temática de las entrevistas para posteriormente realizar una reflexión del material a partir de nodos específicos.

Además, analicé información obtenida en base a:

-Observación de las clases de mapudungun, atendiendo a la metodología de enseñanza, la interacción entre estudiantes y profesores, el uso y práctica del mapudungun y la relación con el español en el ámbito de clase. Se realizó el registro en audio de algunas de ellas, complementado con la toma de notas y/o la grabación en audio en otros casos.

-Examen de los materiales didácticos producidos por el equipo, que comprenden los formatos audio y escrito. Se consideraron los materiales utilizados en los cursos (dos libros

de nivel básico e intermedio para tres niveles de enseñanza), en sus versiones actuales y sus borradores previos, y se examinaron aspectos de la práctica didáctico-pedagógica implícitos o priorizados en esta modalidad de educación comunitaria.

-Revisión de registros cuantitativos de la matrícula de estudiantes por niveles y año lectivo.

-Búsqueda bibliográfica y lectura crítica de material complementario y teórico.

De tal manera este trabajo se organiza de la siguiente forma, en primer lugar, el presente capítulo donde se entrega el encuadre teórico y metodológico en el que se inserta el estudio. Un segundo capítulo dedicado a exponer el contexto histórico y social en el que se enmarca la experiencia analizada. En tercer lugar, un apartado enfocado en aportar los antecedentes de la educación mapuche y un estado de situación actual de la lengua mapuche en diversos ámbitos tanto sociolingüísticos, como socioeducativos y culturales. Un cuarto capítulo centrado en describir la experiencia analizada y su proyecto educativo. Finalmente, el quinto y sexto capítulo donde se presenta el análisis realizado de los materiales de enseñanza, las clases y las percepciones de los estudiantes. Para posteriormente, cerrar el estudio con el capítulo final de las conclusiones recogidas en la investigación.

2. Capítulo II: Contexto histórico, social y político del pueblo Mapuche

2.1 Llitun (inicio)

La migración forzada es un proceso complejo que ha afectado a la mayoría de los pueblos indígenas de Latinoamérica. La colonización española y de los estados nacionales latinoamericanos, la urbanización, la modernización, la focalización de las actividades económicas en los centros urbanos y el extractivismo de los estados neoliberales han empobrecido a las comunidades indígenas obligándolas a buscar mejores oportunidades en las ciudades. En Chile, este tipo de factores, en conjunto con la discriminación y el racismo de parte de la sociedad y el Estado hacia las sociedades indígenas han sido altamente negativos para la mantención de las lenguas, culturas e identidades al romper con los espacios tradicionales y el tejido social donde estas se han desarrollado históricamente. El caso del pueblo Mapuche es un ejemplo de tantos otros a lo largo de nuestro continente que ha experimentado las consecuencias de la desposesión de sus territorios y el posterior traslado a las ciudades. A continuación, dado que esta tesis se focaliza en representaciones y prácticas de personas permeadas profundamente por estos procesos sociohistóricos y políticos, revisaremos algunos datos del proceso migratorio del pueblo Mapuche en Chile.

La historia mapuche está marcada por la mal llamada “Pacificación de la Araucanía”, campaña político-militar que tuvo como objetivo instalar el estado nacional chileno en el territorio ancestral mapuche. Este proceso colonial de despojo será uno de los detonantes que terminarán de fragmentar lo que en mapudungun se conoce como Wallmapu, la nación y territorio geográfico mapuche. Este se divide en dos por la Cordillera de Los Andes; se denomina Ngulumapu (tierra del oeste) a la parte correspondiente a la actual administración chilena, y Puelmapu (tierra del este) a lo que corresponde a la nación argentina. A partir de la ocupación de la Araucanía, los procesos migratorios que habían comenzado años antes con la colonización española, se incrementaron y terminaron por desbaratar las extensas comunidades y con ello, su organización territorial, social y cultural. Al respecto, Nahuelpán (2012) señala que,

La conquista militar de Ngulumapu desplegada por el Estado chileno en formación, estuvo orientada a controlar, explotar y articular productivamente el territorio a los mercados nacionales e internacionales. No obstante el interés por el territorio se entrelazó con la idea de incorporar a los Mapuche como mano de obra para las actividades económicas que comenzaron a desarrollarse en Ngulumapu. (p.141)

De tal modo, el Estado chileno instaló con su campaña militar un nuevo contexto sociopolítico y económico para el pueblo Mapuche. En este se estableció, en primer lugar una articulación mercantil y, en segundo lugar una relación de dominación y subordinación en la que se inscriben la usurpación, los abusos y el desigual tratamiento entre sociedades. Desde este nuevo contexto es que se hizo posible el enriquecimiento económico del Estado chileno y de los colonos extranjeros que se asentaron en Ngulumapu (Nahuelpan, 2012).

En relación a la economía y a los procesos de cambio en la sociedad chilena, el siglo XX está marcado por la crisis de la economía agraria; el colapso del sistema latifundista en la década de 1950 empuja al campesinado al debilitamiento económico y a la crisis social. Como consecuencia de esto y de los efectos de la ocupación de la Araucanía, las comunidades mapuches en conjunto con el campesinado chileno se vieron sujetos a tres procesos complementarios: un inminente empobrecimiento, seguido de una fase de proletarización, y finalmente, una ineludible migración a las urbes. Nahuelpán (2012) señala, en relación al empobrecimiento del pueblo Mapuche que,

Un informe del Ministerio de Guerra, elaborado al año siguiente del alzamiento Mapuche de 1881, describía que esta población se encontraba despojada de sus principales recursos y bienes, teniendo que alimentarse sólo de frutos y hierbas que existían en los campos (Memoria del Comandante en Jefe del Ejército del Sur 1882, 203). Por esta razón, el “honorable” Ministro esperaba que, en adelante, la población Mapuche estuviera obligada a sobrevivir dedicándose al cultivo de pequeñas porciones de tierra como campesinos, en tanto una de sus principales bases económicas, la ganadería, se encontraba prácticamente socavada. (p.132)

Posterior al proceso de ocupación y colonización de La Araucanía comienza un periodo de reducción de las comunidades mapuche y de despojo de sus tierras. Dentro de este proceso de cambio social violento provocado por la campaña militar, la población mapuche comenzó progresivamente a desplazarse hacia las urbes. En 1984, Bengoa y Valenzuela (citado en Imilan y Álvarez, 2008) dan cuenta en un estudio realizado con 200 familias mapuches en la Provincia de Cautín en La Araucanía que un 49% de las mujeres y un 44% de los hombres mayores de 16 años habían emigrado definitivamente a los centros urbanos en busca de trabajo y de mejores condiciones de vida. Según este estudio, la ciudad de Santiago recibió el 75% de la migración mapuche, mientras que la ciudad de Temuco solo el 9%.

De acuerdo a estas cifras, la descomposición sociodemográfica de la población mapuche provocada por la formación del Estado chileno, la desposesión en Ngulumapu, las posteriores olas migratorias y las consecuencias de estas en la cultura mapuche son las principales causas del quiebre intergeneracional de la transmisión del mapudungun. Al instalarse las familias mapuches en las ciudades, la lengua perdió su funcionalidad en contraste con el español y progresivamente dejó de utilizarse, principalmente por el poco prestigio que se le otorgó y por la alta discriminación sufrida en las ciudades. En la actualidad, el grupo etario hablante de mapudungun oscila entre los 40 y 70 años y muy pocos de ellos han transmitido su lengua a las generaciones más jóvenes. En ese contexto, la preocupación por la revitalización del mapudungun y por la reconstrucción del tejido social mapuche, donde se desarrolla la transmisión intergeneracional, ha convocado a diversos actores de la población mapuche a buscar formas para revertir esta situación.

En los últimos treinta años, las ciudades de Temuco, Concepción y Santiago y sus alrededores, entre otras, han visto florecer un movimiento mapuche amplio que se ha posicionado desde nuevos espacios y nuevas expresiones con el objetivo de recomponer las historias tronchadas de miles de familias mapuches. En el presente estudio, para comprender las consecuencias del proceso de migración forzada y el despojo territorial, revisaremos la noción de diáspora para referirnos a la situación actual de las generaciones que se han trasladado a las ciudades. En relación a este concepto, planteamos nuestra reflexión sobre el desplazamiento de la lengua y cultura y su actual recuperación.

El concepto de diáspora en la historiografía mapuche surge con los análisis censales realizados por Haughney y Marimán (1993) donde por primera vez se da cuenta del flujo migratorio colectivo del pueblo Mapuche como fenómeno social (Antileo, 2012; Ancán y Calfio, 1999). Haughney y Marimán (1993) observan en las cifras del Censo de 1992 un nuevo panorama sociodemográfico con dos importantes cambios: en primer lugar, un 10% de la población total de Chile se auto-reconoció como perteneciente al pueblo Mapuche, cifrándose la población mapuche en 928.060 habitantes; y, en segundo lugar, un 44% del total se encontraba residiendo en la capital de Chile. En este contexto, se planteó un escenario distinto al interior del pueblo Mapuche donde aparece la urbanidad como otro elemento a considerar.

Con respecto a este hallazgo, Ancán y Calfio (2002) destacan lo siguiente:

Las frías estadísticas, si son tomadas en su verdadero sentido, pero por sobre todo si son avaladas por cualquier observación de carácter empírico, parecieran poner en tela de juicio aquella imagen típica de los Mapuche contemporáneos, semblanza construida por algunos estudios antropológicos a esta altura ya verdaderos clásicos de la disciplina, esto es: los Mapuche son básicamente pequeños campesinos, habitantes exclusivos de las reducciones del sur - el objeto predilecto por los estudios de campo antropológicos tradicionales - también la versión de lo étnico más digerible o más entendible para la "chilenidad" e incluso para ciertos sectores Mapuche. (p.4)

Este reconocimiento al interior del pueblo Mapuche y de la sociedad chilena marcó un nuevo punto de análisis para la política y la historia mapuche. Se dio inicio así a una reflexión político-social de la construcción de una nueva identidad, del devenir y la resistencia de la sociedad mapuche en los centros urbanos. Pedro Marimán publica en 1997, en el Centro de Documentación Mapuche Liwen, el artículo titulado "La diáspora mapuche: una reflexión política". En este estudio, analiza la diáspora desde la mira del movimiento mapuche con el objetivo de abordar la representación política de este sector y cómo integrarlo a la reivindicación territorial con vistas a alcanzar la autonomía. Profundizando

la reflexión trabajada previamente con Haughney (Marimán y Haughney, 1993; 1995), define la diáspora como:

Un flujo migratorio de carácter colectivo (un fenómeno social), no necesariamente concertado, pero con una coherencia interna, y en todo caso provocado por factores exógenos al grupo, ha generado una dislocación de la continuidad demográfica mapuche en el hábitat histórico. Este hábitat es por cierto el territorio, el país propio, que es mucho más que la tierra entendida como un factor de producción. (Marimán, P., 1997, pp.218-219)

Enrique Antileo (2012) analiza esta postura y afirma que “sus ideas son congruentes con un discurso nacionalista y con un proyecto político que dispute el poder en una región autonómica. La diáspora deviene en un abordaje para la dispersión demográfica y logra sentido en un proyecto que busca su propio país” (p.52). Complementando la reflexión de esos trabajos y con una visión contemporánea de la situación actual del pueblo Mapuche, afirma lo siguiente:

La migración mapuche es un proceso que recorre la mayor parte del siglo XX y se relaciona directamente con la desposesión material que caracterizó a la sociedad mapuche de la postguerra, en un contexto de dominación explícito que estableció un régimen territorial reduccionista, que estructuralmente desarrolló las condiciones para la salida de parte de nuestra sociedad lejos de sus espacios. La diáspora abre la posibilidad de nombrar ese proceso complejo, entenderlo en una dimensión histórica y situarlo dentro de una experiencia común. (2012, p.59)

Sobre esto podemos apreciar que el escenario político de la década de 1990 da un giro inesperado que tendrá repercusiones en todos los niveles de la vida de los mapuche urbanos y rurales. El mapuche urbano obtiene un nuevo rol al interior del movimiento mapuche como protagonista de la diáspora; surge así el concepto de mapuche urbano o santiaguino. Dentro de estos estudios sobre el tema, destacamos los de Ancán (1994, 1995), Calfío y Jiménez (1996), Ancán y Calfío (1999), Curivil (1994 y 1997), Aravena (1995) y Cuminao y Moreno (1998).

Las investigaciones realizadas sobre estos conceptos han sido abordadas desde distintas perspectivas; esta tesis en particular tomará la noción de diáspora para comprender el proceso de revitalización lingüística que se vive en la ciudad. El concepto permite analizar la pérdida, el corte intergeneracional de la lengua y su actual revitalización y enseñanza en un marco de experiencia no solo de despojo y salida de un territorio, sino que también en la experiencia de llegada y de inserción en otro espacio, en la vivencia del enfrentamiento a la discriminación y en la construcción de nuevas formas de vida en la ciudad. De tal manera, analizaremos las consecuencias de la diáspora en un proceso colectivo y comunitario, donde la sociedad mapuche se reconoce y recompone.

En esta línea, pensar el mapudungun y su cultura dentro de un espacio urbano exige una reconfiguración de la identidad mapuche que le permita posicionarse desde un espacio que no es el lof, que no es el campo, la mapu (tierra), sino que es un lugar nuevo en la historia mapuche.

En la actualidad, Santiago es la ciudad con mayor población mapuche después de Temuco, capital regional de La Araucanía. Según las cifras del último Censo³, el pueblo Mapuche se ubica mayoritariamente en la región de La Araucanía con el 33,6%, en la región Metropolitana de Santiago con el 30,3% y en la región de Los Lagos con un 16,6% de su población total. Del total nacional de la población indígena presente en Chile, 692.192 personas, un 87,3% corresponde al pueblo Mapuche (Instituto Nacional de Estadística [INE], 2002). Frente a estas cifras son muchos los estudios que se han realizado para analizar cómo el pueblo Mapuche se ha trasladado del campo a la ciudad y cómo ha impactado este recorrido para las familias y su identidad cultural.

En los estudios migratorios realizados se destaca fuertemente la capacidad de organización que han demostrado los mapuches en la ciudad a partir del siglo XX. Desde diversos frentes, las familias mapuches adoptaron espacios que poco a poco fueron tomando tintes mapuches, tintes mapurbes, como expresa el poeta David Añiñir (2009). Imilan y Álvarez en sus estudios sobre migración forzada destacan la organización sindical de los panaderos mapuches en la década de 1960, afirmando que “en la actualidad, según los dirigentes de los sindicatos, se calcula aproximadamente en seis mil los trabajadores panificadores en la Región Metropolitana con origen mapuche, los que representan cerca del 90% de todos los trabajadores afiliados a CONAPAN” (2008, p.25).

En esta misma línea, Antileo (2007) en sus estudios sobre la urbanidad mapuche destaca la organización política de múltiples colectivos que tomaron la ciudad de Santiago, con mayor fuerza a partir de la década de 1990. Entre ellos destaca la agrupación autónoma Meli Wixan Mapu, la que se enfocó en otorgar un espacio para la expresión política y territorial de los mapuche santiaguinos; el Centro de documentación Jufken Mapu quienes a través de su espacio radial Wixage Anai dieron un espacio a la comunicación mapuche; la Coordinadora Metropolitana Mapuche, que centró su trabajo en apoyar las reivindicaciones territoriales de la Coordinadora Arauco Malleco; entre otras de corte más estudiantil como el Hogar Mapuche de Santiago y la Agrupación Mapuche Trawün Wechekeche.

³ Utilizamos los datos del CENSO 2002 y no 2012 por la falta de precisión y legitimidad del último. El CENSO 2012 fue realizado durante el gobierno de Sebastián Piñera y fue cancelado en la actual administración de Michelle Bachelet por su fracaso en el análisis de datos y representatividad de la realidad nacional.

2.2 El movimiento mapuche como movimiento social

2.2.1 Movimientos Sociales en Latinoamérica.

A fin de caracterizar al movimiento mapuche como un movimiento social en el contexto latinoamericano para, posteriormente, lograr situar al colectivo Kom kim mapudunguain wari mew en este marco a partir de la demanda y la movilización por la enseñanza y revitalización de la lengua y cultura mapuche en la actualidad, se introducirá una breve panorámica de cómo se han constituido los movimientos sociales latinoamericanos en los últimos años y cuáles son sus características transversales. Se considerarán los estudios de Svampa (2009; 2010), Sousa Santos (2001) y Seoane, Taddei y Algranati (2011; 2010) para situar y caracterizar los períodos en que las movilizaciones sociales comienzan a aparecer y a consolidarse en el escenario regional; y cómo estas se conforman a partir de rasgos organizacionales y socio-políticos en común. Estos estudios parten de un contexto social latinoamericano marcado por el desarrollo de un período de conflictividad social encabezado por sujetos colectivos movilizadores y organizados a partir de la crisis del modelo neoliberal en los países del continente. Estos grupos sociales abren dicho período con el propósito de responder a las negativas consecuencias que el neoliberalismo comienza a evidenciar en sus formas de vida cotidiana.

Svampa (2009) marca en primer lugar tres etapas o momentos específicos en que la acción social se transforma en unidad de análisis para observar el contexto sociopolítico del continente. Entre los años 60 y 80, la acción colectiva se analiza a través del movimiento obrero constituido por las clases populares de la época. En ese sentido, Seoane et al. (2011) afirman que ese período estuvo signado por la “extensión y profundidad de los procesos de insubordinación y conflictividad social” (p.4) que se esparcieron tanto en los países del capitalismo central como del capitalismo periférico y por la delimitación de las nociones de movimiento obrero y movimiento social a partir del contraste de contextos sociales latinoamericanos y europeos. Entre las décadas de 1970 y 1980 se produce un cambio en el escenario latinoamericano donde se deja de hablar de la “movilización del pueblo” y se instala el concepto de “Nuevos Movimientos Sociales” (NMSs). Esta idea se hizo visible en un conjunto de nuevas acciones colectivas destacadas por su carácter local y determinado que se centraron en la demanda por mejores condiciones de vida y por el reclamo de tierra y vivienda. En esta línea, “el proceso ilustraba el nacimiento de una nueva matriz de acción territorial, con componentes altamente pragmáticos y una fuerte orientación de demandas hacia el Estado” (Svampa, 2009, p.2). Posteriormente, en los años 90, los nuevos movimientos sociales se enfrentan a una crisis social producto del estancamiento y de la escasa eficacia que tuvo la proliferación de repertorios de movilización que resultaron en modos de acción desarticulados. Surge así la noción de “protesta social” como unidad de estudio.

De tal forma, este panorama de inestabilidad de los movimientos sociales en este último periodo se llena de espacios y enfoques críticos a las formas que toma la actividad social, se pone en cuestión el propio contexto de descomposición y reconfiguración social y a los mismos actores sociales, y se manifiesta la necesidad de plantear un nuevo enfoque de análisis y de trabajo social que articule nuevamente el devenir de los movimientos. Como señala Gohn (citado por Svampa, 2009), existe una “orfandad teórica” en los movimientos sociales que si bien lograron organizarse y visibilizar una crisis continental no concretaron una reflexión teórica crítica con anclaje en el continente. En este momento se hace decisivo poder articular un marco latinoamericano de análisis social local desde el que los NMS pudieran situarse.

Este cambio de mirada de la acción social, detona para dar un giro y se traduce en una serie de luchas contra las reformas neoliberales que tendrá su inicio con la revolución zapatista en Chiapas en 1994⁴. Surge, de este modo, un momento histórico de inflexión que trae consigo una fuerte crítica y respuesta al binomio globalización-neoliberalismo y que impulsa un cambio en la realidad social latinoamericana. Sobre este periodo, Seoane et al. (2011) destacan tres hechos que describen geográficamente el desencadenamiento de movilizaciones de esta década:

Sus comienzos estarán marcados por el levantamiento zapatista en el sureste mexicano en los inicios de 1994; las puebladas y cortes de ruta en el norte y sur de la Argentina en 1996 que fecha el nacimiento del llamado movimiento “piquetero” de trabajadores desocupados; y las movilizaciones indígenas y campesinas en Ecuador que precipitaron la caída del gobierno de Abdalá Bucaram en 1997. Tres hechos -en el norte, sur y los andes del subcontinente- que grafican la proyección regional de este ciclo de protestas que marcará la emergencia y el protagonismo de significativos sujetos colectivos que fueran nominados haciendo referencia al término “movimientos sociales”. (p.5)

Considerando lo revisado anteriormente, podemos apreciar que en América Latina las movilizaciones sociales han surgido principalmente desde dos contextos específicos (Costilla, 2007 citado por Parra, 2011); uno intrínseco a un determinado estado nacional conservador y neoliberal, y otro externo e internacional que tiene relación con el poder hegemónico neoliberal a gran escala. En esta línea, ambos contextos están marcados por un aumento de la resistencia social de parte de la sociedad civil, que centra su acción en la organización social para enfrentar a esas formas del neoliberalismo.

⁴Antecedida por hechos como el denominado Caracazo (1989) y que continuará en Bolivia (2000-2006), Argentina (2001-2002) y Ecuador (en 1997, 2000 y 2005).

En relación a las características generales de los nuevos movimientos sociales, Sousa Santos (2001) señala tres rasgos fundamentales que destaca por la novedad con la que se presentaron frente al contexto social de la época. Según el autor, una primera singularidad reside en la crítica que los NMSs realizan; por un lado, de la regulación social capitalista, y, simultáneamente, a la emancipación social definida por la tradición marxista. Más específicamente, los NMSs reconocen nuevas formas de opresión que atentan contra las formas de vida de los sujetos y no directa y exclusivamente contra la producción de trabajo. Se denuncia así un “exceso de regulación” del modelo neoliberal que arremete contra el bienestar y la calidad de vida de determinados grupos sociales produciendo un desequilibrio que no afecta solo a una clase específica, sino que atraviesa a la sociedad en su conjunto. Sousa Santos resume esto afirmando que:

La denuncia de nuevas formas de opresión implica la denuncia de las teorías y de los movimientos emancipatorios que las omitieron, que las descuidaron cuando no fue que pactaron con ellas. Implica pues, la crítica al marxismo y al movimiento obrero tradicional, así como la crítica al llamado “socialismo real”. (2001, p.178)

Como segunda característica, se destaca el objetivo inmediato que se propone la lucha de los NMSs; la transformación inminente del cotidiano de los sujetos que han sido foco de las nuevas formas de opresión. Este propósito implica que la emancipación y los cambios sociales deben ocurrir de manera efectiva y en el presente de la acción de los NMSs y no heredar inter-generacionalmente la responsabilidad de concretar las demandas establecidas. A partir de este elemento se desprende una tercera característica que tiene relación con lo local y lo cotidiano como campos privilegiados de lucha; esta es definida por Sousa Santos (2001) como un fenómeno de “globalización-localización”, tanto a nivel de la regulación del modelo neoliberal como de la emancipación por la que se aboga. El autor analiza que el hecho de que este tiempo histórico sea un tiempo inmediato, local en término de espacio-tiempo, logra fijar una lucha global y a la vez localizada que no se pierde en la discontinuidad sufrida anteriormente. Por este motivo, “lo cotidiano deja de ser una fase menor o un hábito descartable para pasar a ser el campo privilegiado de la lucha por el mundo y una vida mejores” (Sousa Santos, 2001, p.180).

Ahora bien, además de estos tres elementos novedosos que describe Sousa Santos, señalaremos cuatro características mencionadas por los estudiosos de los NMSs que el autor recoge en su estudio. Como primer elemento, Sousa Santos destaca la afirmación de la subjetividad con respecto a la ciudadanía, es decir, la lucha de los NMSs por la emancipación no es exclusivamente política sino mayoritariamente personal, social y cultural (2001, p.180). El eje por la emancipación ya no gira en torno a disputar el poder político; los NMSs proponen una independencia que tiene estrecha vinculación con el vivir de cada pueblo/nación y lo que de ella se desprende, como la mantención de una tradición, de una lengua, de una cultura o de una epistemología distinta.

En esta línea, como segundo atributo a destacar, quienes protagonizan los NMSs no son las llamadas clases sociales sino grupos sociales delimitados por intereses colectivos; en ocasiones muy específicos y localizados pero posibles de universalizar por su carácter social transversal a los modos de vida y de desarrollo de los pueblos o naciones. Como tercera característica, los mecanismos de opresión contra los que se sitúan los NMSs pertenecen a un modelo sociopolítico y económico específico, el neoliberalismo, por lo que para abolirlos se hace necesario plantear una “reconversión global de los procesos de socialización y de inculcación cultural y de los modelos de desarrollo” (p.180). En este punto se distancian de la mera acción ciudadana y se cristalizan en un marco social emancipador.

Finalmente, como último rasgo general de los NMSs, Sousa Santos señala que los NMSs tienen un lugar activo desde la sociedad civil distanciándose así del estado, de los partidos políticos y otros espacios partidarios existentes. Más específicamente, se sitúa desde la gente, desde los sujetos y los grupos sociales y no desde entes complejos y posicionados políticamente, ya que justamente su conformación como NMSs parte desde la crítica al accionar de estos entes con respecto al modelo de desarrollo que sustentan. Seoane et al. (2011) destacan también esta tendencia a separar el accionar de los NMSs del accionar del estado en la construcción de espacios públicos no estatales frente a la expansión de la desigualdad social. Para estos autores, las experiencias de organización social dan cuenta en la práctica de un quiebre con el paradigma neoliberal entre lo social y lo político que pretendía dividir estos aspectos en dos esferas. Por ello, se refieren a ellas como una “utopía de un orden social” nuevo y analizan en este intento la gestación de un modelo de sociedad distinto al neoliberal.

2.2.2 Los Movimientos Sociales hoy.

Nuestro continente en la actualidad ha visto crecer exponencialmente a los movimientos sociales latinoamericanos que a partir de situaciones de despojo han decidido transformar sus espacios de acción a espacios de resistencia y de recuperación. Según Parra (2011), estos se constituyen mayoritariamente como movimientos territoriales que llevan como argumento de lucha la defensa de la vida y la diversidad cultural. A partir de estos dos ejes, la acción de los movimientos se enfoca en proteger y sostener no solo comunidades o pueblos, sino que también sus territorios históricos, sus culturas y lenguas (cf. también Svampa 2007 citado por Parra, 2011). En este contexto,

La tierra no se considera sólo como un medio de producción sino que es el espacio en el que se construye colectivamente una nueva organización social, donde los nuevos sujetos se instituyen instituyendo su espacio, apropiándose material y simbólicamente (Zibechi, 2003). En ese sentido, territorio no es igual a tierra ya que no remite sólo a un espacio físico sino a una manera de ocuparlo, a una cultura (Zibechi, s/f). (Parra, 2011, p.49)

Con respecto a este punto, los movimientos contemplan aspectos fundamentales para los sujetos puesto que ponen por delante de su trabajo la vida en todas sus formas como bandera de lucha. En relación a esto, existe en estas nuevas formas de organización y de movilización una revalorización de la persona y de su calidad de vida cotidiana en todas sus aristas y una crítica al capitalismo como estilo de vida hegemónico (Parra, 2011). De tal manera, los movimientos sociales no solo defenderán las formas de vivir alternativas al capitalismo sino que las sostendrán como posibles y como derecho humano de los pueblos.

Ahora bien, en Latinoamérica, son frecuentes dos conceptos que confluyen recurrentemente; “movimiento popular” y “movimiento social”. El concepto de movimiento popular es asociado generalmente a procesos de resistencia y recuperación donde se contraponen lo subalterno con lo hegemónico. Más específicamente, un movimiento popular puede definirse a partir de dos características clave: en primer lugar, estos se posicionan contra mecanismos y formas de opresión, desposesión y explotación, y, en segundo lugar, quienes lo conforman y desarrollan son los grupos sociales o colectivos que forman parte de las clases subalternas (Michi, Di Matteo y Vila, 2012).

El estudio desarrollado por Michi et al. (2012) hace énfasis en el análisis en los “movimientos sociales populares autónomos”, los que definen a partir de tres campos de acción reflexionados de manera articulada con distintos factores y elementos de la sociedad. Ellos son: “a) la lucha social y política, b) la articulación con otras organizaciones para la disputa por la totalidad social y c) las instancias de autogestión y autogobierno en sus territorios. Estos tres campos de acción” (p.25). Los movimientos sociales populares autónomos se caracterizan por entregar similar relevancia a los tres campos de acción, es decir, los equilibran en el trabajo cotidiano. Por otro lado, desde estos campos desarrollan experiencias educativas relevantes para sus integrantes a través de la militancia y el trabajo colectivo que demanda la organización. De tal modo, el proceso de conformación de un movimiento específico y la práctica cotidiana dentro de él es apreciado como un trayecto formativo para sus integrantes.

A partir de esta reflexión, estos autores plantean que a través de la construcción colectiva de un movimiento se producen síntesis entre los diversos saberes que porta cada sujeto, los que a través del trabajo diario se recuperan y transmiten a la totalidad del grupo social que participa. Desde esta perspectiva, observan que la cultura alternativa que surge desde estos movimientos se contraponen a la hegemónica, y no es posible analizarla de manera aislada. La cultura que nace desde un movimiento lo hace desde su experiencia de opresión y de los límites que la cultura dominante le ha trazado. De tal forma, un movimiento popular tendrá como propósito extender los límites impuestos e ir más allá de las presiones que lo hegemónico impone, para lograr conseguir un grado mayor de autonomía.

El encuadre de noción de movimiento social propuesta por Seoane, Taddei y Algranati (2010) es congruente con lo planteado en relación a los movimientos populares.⁵ Desde su descripción, es posible observar que el concepto de movimiento social además de situarse desde un contexto histórico concreto, da cuenta de una identidad común compleja que está cruzada muchas veces por contradicciones internas y que se delimita en un ámbito social tensionado (Seoane et al., 2010). Como tal, esta identidad hace alusión a distintas aristas de la práctica social de un movimiento; como por ejemplo la forma de organizarse social y políticamente, los métodos de lucha adoptados contra el poder y la cultura hegemónica, y los cambios que como movimiento se proponen alcanzar.

2.2.3 Movimiento Social Mapuche.

Como muchos otros movimientos indígenas, el movimiento mapuche verá su inicio en una respuesta del pueblo y las organizaciones mapuche al modelo neoliberal, fuertemente instalado en Chile desde la década de 1973, y las negativas consecuencias que este tendrá en su modo de vivir y en la relación con su territorio ancestral. Retomando las palabras de Svampa (2010; 2009), las organizaciones mapuche tomarán como principal fundamento de lucha la recuperación territorial y la autodeterminación como pueblo y desde estos elementos se levantarán como movimiento. Ahora bien, la rebelión como tal tiene su origen histórico en la ya mencionada conformación del estado nacional chileno y es preciso demarcarlo para comprender el movimiento actual. En palabras del historiador Fernando Pairican:

La actual rebelión de una parte de nuestro pueblo Mapuche, tiene su antecedente histórico en el proceso de ocupación que ejerció el Estado chileno sobre el territorio de nuestros antepasados a partir de 1860, y que finalizó, en 1883. Este periodo, que la historiografía tradicional chilena denominó ‘Pacificación de La Araucanía’, ocultó el proceso de despojo territorial, robo de ganados, de platería, aniquilamiento de la población mapuche y violación a los acuerdos políticos firmados entre la elite política mapuche y los jefes de la república chilena, una vez que se derrumbó el castillo hispano (Pairican, s/f, p.1)

En simultaneidad con las políticas de radicación en reducciones en el caso chileno y de despojo territorial en el argentino, se dio un proceso de integración estatal jerarquizada de los sujetos mapuche (Quijada, 2000). Posteriormente, se desarrollan una serie de políticas

⁵ Los autores señalan que un movimiento social se define como un grupo de sujetos situado en un terreno común que “formula ciertas reivindicaciones propias y significativas socialmente; guarda ciertos marcos de solidaridad, relaciones o identidad común; cuenta con ciertas redes o marcos organizacionales; y plantea ciertos cuestionamientos o conflictos respecto del marco societal donde actúa” (p. 4). Más específicamente, la definición de Seoane et al. (2010) da cuenta de un grupo social que tiene como eje una red o marco social en común donde los sujetos se interrelacionan y donde a su vez comparten una identidad o lazo.

“indigenistas” –particularmente desde la década de 1940 en adelante- que tratarán de incluir al mapuche como ciudadano, buscando su nacionalización a través de políticas de educación y desarrollo rural, para después, en el contexto de las reformas agrarias, tender a la campesinización del sujeto mapuche, a través de la desarticulación de las estructuras comunitarias tradicionales.

Con este proceso de fragmentación del pueblo Mapuche, las comunidades resguardaron sus costumbres, su habla y su tradición en lo más hondo de las reducciones y de su cuerpos. La cultura se conservó en silencio, custodiada por el miedo a pronunciarse. La escuela fue una herramienta efectiva en hacer desaparecer el mapudungun de la boca de los niños a través de un sistema educativo homogéneo y violento. Los relatos de los fūchakeche (ancianos) que vivieron en carne propia el repudio de parte de la sociedad chilena en la escuela narran con pesar cómo hicieron frente a esta discriminación. Un estudio realizado recientemente por Juan Porma, recopila relatos y narraciones de quienes vivieron la violencia y homogeneización escolar en la comunidad José Porma, ubicada en el sector de Llancahue, comuna de Nueva Imperial en la Araucanía. A partir del análisis de entrevistas a integrantes de cinco generaciones de la comunidad, afirma:

La escuela donde se insertaron los mapuche durante el siglo XX fue un espacio de disciplinamiento que operaba mediante la violencia física y simbólica, así como en torno al castigo. Esta violencia era legitimada a través de discursos e imaginarios coloniales que en el transcurso del siglo XX naturalizaron la representación de los sujetos y sujetas mapuche como inferiores, conllevando a la rutinización de la agresión y el menosprecio racial como condición para la integración del “indio”. (Porma, s/f, p.3)

Estas vivencias compartidas y experiencias transversales a la sociedad mapuche progresivamente tomaron forma de organización social, y determinaron la construcción de un movimiento mapuche que buscó y busca el reconocimiento de un pueblo y su historia. A continuación realizaré una breve descripción de cómo este movimiento social surge y se consolida, cuáles son sus principales demandas, cómo se organiza y cómo se desarrolla desde distintos frentes en la actualidad, para finalmente inscribir en el proceso la experiencia del Kom kim mapudunguaiñ waria mew.

La mayor visibilidad y articulación de lo que hoy podemos denominar como movimiento social mapuche, sucede hacia finales del siglo XX, tras las últimas dictaduras de Chile y Argentina. En ese periodo, factores como la instauración del modelo económico neoliberal, la caída de la Unión Soviética como hito del siglo junto con la derrota de las experiencias socialistas locales, el surgimiento de una clase intelectual indígena, y el propio proceso de reconstrucción comunitaria de algunos pueblos, fueron favorables para la masificación de una identidad colectiva en tanto indígena. Maiz (2004) sostiene que dichas identidades son

el producto contingente de estas circunstancias favorables, siendo este resultado uno de los posibles de la movilización política, como también podría haberlo sido la ciudadanización o proletarización del sujeto indígena.

Estas identidades colectivas, el movimiento social indígena, mapuche en nuestro caso, asumieron un repertorio de estrategias de movilización para la consecución de una serie de demandas heterogéneas. A nivel continental una serie de hitos de finales del siglo XX vislumbran el crecimiento y cristalización del movimiento social indígena, como la consolidación de la CONAIE en Ecuador durante la década de 1990; la celebración de los 500 años de la invasión española (1992); y la radicalización del movimiento con expresiones como el katarismo en Bolivia (1990) y el zapatismo en México (1994).

En ese contexto se inscribe la consolidación del movimiento mapuche. Desde el lado chileno se puede rastrear a través del surgimiento hacia finales de la década de 1970 de organizaciones movilizadas contra la división de la propiedad comunitaria de la tierra impulsada por la dictadura. Luego, a fines de la década de 1980, comienza una serie de recuperaciones territoriales, denominadas simbólicas, que se harán efectivas años después. A partir de la reapropiación de las figuras comunitarias y de estructuras tradicionales, las organizaciones de comienzos de la década de 1990 configuran una demanda que se entiende en términos nacionales; el pueblo Mapuche exige su territorio ancestral sobre el que pretende ejercer una serie de derechos, donde el fundamental es la autodeterminación. Esto se ve cargado de simbolismos como el diseño de una bandera nacional (wenufoye) y la revitalización de agentes, prácticas y modos organizativos ancestrales.

Hacia finales del siglo, en un proceso de fuerte acumulación política del movimiento, este se radicaliza tomando una impronta fuertemente anticapitalista y haciendo efectivas una serie de exigencias, principalmente territoriales, a nivel local en distintas zonas del territorio ancestral⁶ (Martínez, 2009; Salinas, 2005; Pairican, 2014).

La historia del movimiento mapuche contemporáneo el siglo XX ha sido analizada por este último historiador en tres ciclos. El primero instala al interior del pueblo las principales líneas de discusión que se mantienen hasta la actualidad. Dentro de las principales organizaciones mapuche de este ciclo, destacamos la Sociedad Caupolicán Defensora de la Araucanía fundada por Manuel Mankilef en 1910. La misma tuvo como propósito defender los títulos de propiedad de las comunidades y garantizar educación pública para las reducciones, principalmente. Al mismo tiempo, don Aburto Panguilef crea la Federación Araucana, a través de la cual buscó poner en discusión las delimitaciones territoriales del

⁶Debido a que el objeto de mi estudio se ubica en el lado chileno del territorio mapuche, centro mi análisis en lo sucedido en ese país. Sin embargo ocurrió proceso similar al descrito con el movimiento social mapuche en Argentina, a partir de 1983.

Wallmapu por medio de una normativa jurídica que protegiera a las comunidades. Posteriormente, en 1938, los jóvenes de la Sociedad Caupolicán Defensora de La Araucanía forman la Corporación Araucana con Venancio Coñuepan a la cabeza. La corporación adoptó una postura que tenía como objetivo alcanzar la independencia del pueblo Mapuche y su igualación ante el pueblo chileno (Pairican, s/f).

Este primer ciclo del movimiento mapuche ve su ocaso en la década de 1960 debido al incremento de la migración hacia el ámbito urbano y el consiguiente quiebre en la continuidad organizativa. Según Pairican:

A partir de la década de 1960, el primer ciclo del movimiento mapuche contemporáneo comienza su decaimiento como referente de protección a los sobrevivientes de la ocupación militar del Estado chileno. A esa altura una tercera generación había nacido en las reducciones y esas mismas tierras estaban cercando el crecimiento demográfico mapuche. Comenzó así un nuevo éxodo hacia las ciudades, habitando las periferias de ellas, combatiendo para conquistar un sitio donde construir sus casas, laborando como panarifes, obreros, feriantes, choferes de camión y las mujeres como sirvientas en las casas de los ricos de las ciudades. Se racializaba en las ciudades de los blancos el trabajo de la morenidad, transformándose algunos mapuche en mapurbes. (Pairican, s/f, p.6)

De tal forma, el pueblo Mapuche comienza un proceso de rearticulación social desde las ciudades y desde el campo. Las comunidades mapuche participaron activamente de la reforma agraria impulsada por la Unidad Popular en el gobierno del presidente socialista Salvador Allende (Mella, Yañez y Molina, 2005). Este periodo fue fundamental para el segundo ciclo del movimiento mapuche pues es el que otorga una experiencia politizadora a las organizaciones que surgen posteriormente según Pairican (s/f).

Luego de 1973, este segundo ciclo de movilizaciones se divide en dos fases; una primera basada en la acción política de las organizaciones y una segunda fase declarada autonomista. Dentro de las organizaciones de la primera fase destacan los Centros Culturales Mapuche constituidos en 1978, donde se formaron los principales dirigentes mapuche de la década de 1990. En 1980 nace Ad Mapu, grupo que establece como principal objetivo el trabajo político e ideológico con miras a la autodeterminación del pueblo Mapuche. Esta organización se caracteriza además por recuperar las autoridades tradicionales del pueblo y ponerlos a la cabeza como los conductores del proceso que se estaba llevando a cabo (Pairican, 2014).

La segunda fase de este segundo ciclo, tiene como contexto el Quinto Centenario. En 1990 se forma la Comisión Quinientos Años de Resistencia que buscaba repudiar la celebración del descubrimiento de América, y a partir de esta comisión surge el Consejo de Todas las Tierras (CTT). Paralelamente, estudiantes mapuche fundaron el Pegun Dugun en la ciudad

de Concepción, organización desde la que surgiría en 1998 la Coordinadora Arauco Malleco (CAM). La CAM se consolidaría como una de las organizaciones que “puso la rebelión mapuche como una realidad cuando, junto con la recuperaciones de tierras, utilizó la violencia política como instrumento de resistencia ante el despliegue del neoliberalismo en nuestro país mapuche” (Pairican, s/f, p.15).

Uno de los hechos insignes de esta fase del segundo ciclo del movimiento mapuche será la quema de tres camiones de la Forestal Arauco en la comuna de Lumaco en 1997, suceso que se ha planteado como la “cristalización del movimiento mapuche” (Pairican, 2013). Para comprender este incidente es preciso conocer, de manera breve, la situación de la comuna de Lumaco:

Para 1997, el 75% de la comuna era pobre según los datos entregados por el alcalde de Renovación Nacional, Rolando Flores. El mismo edil señalaba que un 35% de la población era cesante; la deserción escolar era del 80%; 50 mil hectáreas de tierras estaban erosionadas en La Araucanía por la acción forestal y la sobreexplotación agrícola. De esa totalidad, 15% pertenecía a la comuna de Lumaco. El mismo alcalde señalaba que en algunos lugares de la comunidad, las “cárcavas” de la erosión alcanzaban los 15 metros de profundidad (La Tercera, 30/05/1997). Este diagnóstico realizado por el edil de RN fue realizado siete meses antes que un grupo de comuneros emboscaran la caravana de camiones de Forestal Arauco. Y es que una vez descendida la “paranoia” subversiva que se creó con este hecho, los actores políticos coincidirán en algo: el detonante de la crisis era la “pobreza” (El Austral, 24/12/1997). (Pairican, 2013)

A partir de este suceso la organización detona en distintos puntos del Wallmapu y ya para el 2000 se intensifica. Durante esta década no solo se territorializa el movimiento social mapuche sino que sus demandas se heterogeneizan. Aunque la territorial continúa siendo central, suceden una serie de disputas por temas como la educación autónoma mapuche, la salud, la comunicación con identidad (Gutiérrez, 2014), la enseñanza y revitalización de la lengua y la demanda por derechos lingüísticos en espacios institucionales (Loncon, 2002). Estas viven en una constante pugna de los que podríamos llamar dos enfoques: uno de características autonomistas que busca construir en la práctica esas demandas; y otro que las sitúa en clave de derechos y busca su reconocimiento por parte del Estado.

2.2.4. Movimiento mapuche por la revitalización lingüística y sociocultural de la lengua.

De este modo, en el caso de la demanda por la lengua y cultura mapuche, son dos las líneas que se han desarrollado al interior del movimiento mapuche. En primer lugar, a partir del sector institucional, las demandas y peticiones de la sociedad mapuche se han visto plasmadas en las políticas públicas educativas del Programa de Educación Intercultural

Bilingüe, en el movimiento por la co-oficialización del mapudungun en la comuna de Galvarino, en la región de La Araucanía⁷, y en el proyecto de Ley de Derechos Lingüísticos y Educativos para los pueblos indígenas diseñado por la Red EIB Chile⁸, que expondremos más abajo.

En segundo lugar, desde el sector autonomista, la movilización por la lengua y cultura mapuche se traduce en la creación de espacios educativos independientes donde la enseñanza parte de una base epistemológica mapuche, desde el propio pensamiento de los fūchakeche, distanciada y desligada del sistema educativo chileno. En esta línea, la enseñanza y aprendizaje del mapudungun es vista como un “arma de lucha” (Marileo, 2015) para el movimiento, como un elemento necesario para fortalecer la identidad y la noción de nación mapuche. Esto porque la lengua es apreciada como una herramienta capaz de ocupar espacios nuevos y re-ocupar espacios colonizados como los educativos, entre los más relevantes. Se pueden apreciar así diversas y muy variadas iniciativas en los espacios urbanos y rurales; y específicamente al interior de este espacio donde ubicamos la experiencia del colectivo Kom kim mapudunguain waria mew y su proyecto educativo autónomo, enfocado en el empoderamiento de los educadores mapuche.

Desde la educación podemos ver así esta urgencia del pueblo Mapuche por organizarse frente a sus demandas colectivas. Tanto desde lo estatal como en espacios más autónomos, las agrupaciones mapuche se han responsabilizado activamente de la enseñanza del mapudungun y su difusión. Aunque en este estudio no abarcaremos la política estatal de Educación Intercultural Bilingüe en detalle, puesto que no es el foco de la investigación, mencionaremos brevemente las principales iniciativas que se han llevado a cabo. Esto permitirá contrastar el proyecto gubernamental con el programa autónomo planteado desde la sociedad mapuche y además, porque el proyecto de EIB también ha sido parte de la demanda social mapuche y en ella participan miembros del pueblo de manera protagónica.

El Programa de Educación Intercultural Bilingüe surge en Chile en el año 1996, a partir de un convenio firmado entre la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) y el Ministerio de Educación (MINEDUC), al amparo de la Ley Indígena N°19.253, promulgada en el año 1993. Esta Ley es desarrollada producto de una serie de antecedentes históricos importantes de mencionar, puesto que fue promovida y llevada al congreso gracias a las demandas de los pueblos indígenas, donde el pueblo Mapuche fue uno de los principales protagonistas. Como primer antecedente podemos mencionar en 1935, la Junta General de Caciques de Butahuillimapu (Cañulef et al., 2002), Jefes Políticos Mapuches de

⁷ Galvarino es una de las comunas con más presencia de población mapuche. Está ubicada en la Provincia de Cautín, Región de La Araucanía.

⁸ Ver más información sobre esta organización en <http://redeibchile.blogspot.com.ar/>

las Grandes Tierras del Sur, quienes exponen al gobierno la necesidad de construir y desarrollar establecimientos educativos que contemplen la pertinencia cultural de los estudiantes de la región. De esta manera, la Junta exigió escuelas que impartieran la lengua y la cultura de sus pueblos, así como también el espacio para que los niños y niñas de las comunidades, tanto indígenas como mestizos, pudieran desarrollar su identidad sin miedo a discriminaciones. Durante este mismo año, las hermanas Zoila y Zenobia Quintremil, destacadas profesoras mapuche normalistas (Cañulef et al., 2002), manifestaron su preocupación ante la inexistente gestión del gobierno por incluir una educación intercultural para los estudiantes de sectores indígenas, así como también para los establecimientos con un alto número de matrículas indígenas. Tanto Zoila como Zenobia se destacaron como defensoras de la educación mapuche en distintos espacios; al respecto, Cuminao (2009) afirma que,

Zoila Quintremil planteó propuestas de educación para jóvenes campesinos mapuche y en 1954 fue la primera mujer mapuche candidata a diputada. A Zenobia se le recuerda que daba fervorosos discursos en la plaza de Nueva Imperial demandando educación para los mapuche, junto al dirigente Miguel Aburto Panguilef. (p.118)

Lentamente las aspiraciones educacionales indígenas comienzan a ser tema al interior de las comunidades, y esto se acrecentará con las reflexiones impulsadas por el V Centenario de la llegada de Colón a América. En septiembre de 1989, la comisión para el estudio de la enseñanza indígena, del Congreso de Profesores Radicales, vuelve a poner sobre la mesa las reivindicaciones que las organizaciones indígenas habían sacado a discusión (MINEDUC, 2011). A partir de estos antecedentes históricos y con el regreso de la democracia en Chile estos temas vuelven a resurgir en un proyecto de negociación entre el Estado y las organizaciones indígenas, donde se buscaba restablecer los vínculos entre los Pueblos Indígenas y el gobierno con el propósito de acabar con la histórica hostilidad mantenida con la sociedad indígena del país. En esta línea, el 1 de mayo de 1989 se llevó a cabo en la ciudad de Nueva Imperial un encuentro entre partidos políticos de Chile y las organizaciones indígenas protagonistas, donde el candidato a presidente, Patricio Aylwin, junto con los dirigentes de las organizaciones presentes firmaron el “Acta de Nueva Imperial” (Cañulef et al., 2002). Dicho acuerdo pretendía establecer una era de renovación de las relaciones entre el Estado y los Pueblos Indígenas de Chile, sin embargo fracasó por la nula participación efectiva del Estado y por su falta a los acuerdos convenidos sobre la participación política de los dirigentes mapuche, principalmente⁹.

⁹Según Pairican, “el acuerdo de Nueva Imperial, de 1989, fue abruptamente detenido en las comisiones parlamentarias. Para la derecha, los conceptos de pueblo o autonomía eran impensables, ya que según ellos, propiciaban la división del país” (2012, p.72).

No obstante, como producto de este acuerdo, se crea el 17 de mayo de 1990, mediante Decreto Supremo, la Comisión Especial de Pueblos Indígenas (CEPI). Esta entidad otorga una simbólica instancia de participación y de manifestación indígena por medio de una comisión de gobierno, con el fin de estudiar y proponer un proyecto de ley que incorporaría las demandas de una educación adecuada al contexto sociocultural y lingüístico de las comunidades y al desenvolvimiento identitario de los niños y niñas indígenas. El documento que surge al interior de esta comisión es analizado en más de dos mil asambleas, quince congresos provinciales y un Congreso Nacional de Pueblos Indígenas (Cañulef et al., 2002). La instancia de discusión permite crear un documento conclusivo, en el cual se establecerán las bases de lo que será la Ley Indígena. Las resoluciones de esta asamblea contemplan los intereses de los pueblos en materia educativa, territorial, de protección y fomento de las lenguas y culturas, y el reconocimiento del saber indígena. Posteriormente, el proyecto de ley elaborado a partir de la propuesta de la CEPI es enviado por el presidente Aylwin al Congreso junto con una propuesta de reforma, el 8 de octubre de 1991, para luego ser promulgada en 1993. Es importante destacar que durante estos años el gobierno de Chile rechaza esta reforma a la ley y con esto el Convenido 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, ampliando por largo tiempo la discusión sobre la promulgación de la Ley Indígena, para luego aprobarla por unanimidad en 1993.

Podemos observar, en el recorrido que hemos presentado, un extenso camino de exigencias, demandas, reivindicaciones e instancias de discusión que dieron origen al Programa de Educación Intercultural Bilingüe. De la promulgación de la Ley Indígena, a la consiguiente creación de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, existió un extenso listado de actores y protagonistas de los pueblos indígenas que vieron la posibilidad de una nueva educación para sus niños y niñas.

Con esta disposición, el Programa de Educación Intercultural Bilingüe tendrá su respaldo legal en el marco de la Constitución Política de la República de Chile (artículos N°1 y 9, Inc.10) donde se señala la igualdad de derechos y dignidad de los ciudadanos del país en conjunto con el fomento y desarrollo del patrimonio cultural de la nación. En segundo lugar, la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) abre espacios para la EIB facultando a las escuelas que funcionan en entornos de alta población indígena la libertad para elaborar e implementar programas que consideren la realidad sociocultural de sus estudiantes, aspectos que serán renovados posteriormente en la Ley General de Educación N°20.370 en 2009, como consecuencia de las movilizaciones estudiantiles del año 2006 en Chile. Finalmente, la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño y la Declaración Universal de los Derechos Humanos (artículos N°4, 8, 17 y 30) se establecerá como otro parámetro más para dar pie a las exigencias de la EIB.

A partir de este respaldo legal, las aspiraciones educacionales de los pueblos indígenas se verán concretadas de manera parcial por primera vez en el año 1998, cuando siguiendo los acuerdos tomados entre CONADI y el MINEDUC se llevan a cabo los planes pilotos de educación intercultural bilingüe en las escuelas y liceos con mayor población indígena. El primer plan piloto de la EIB (MINEDUC, 2011) se desarrolló con apoyo de universidades regionales en nueve comunas del país atendiendo a los primeros años de formación de los estudiantes.¹⁰ Recién en el año 2000 se institucionaliza como programa independiente. Con este cambio, comienza a cimentarse una política de expansión del programa a escuelas con características similares. A partir de esta reforma en el plan, se establecen las líneas centrales de la política de EIB (MINEDUC, 2011), las que consistirán en la incorporación de textos bilingües de enseñanza-aprendizaje situados en la realidad sociocultural de los niños y niñas, la distribución de software sobre las culturas y las lenguas indígenas en las escuelas participantes de la EIB, la capacitación en uso de nuevas tecnologías en las escuelas con población indígena, la formación de maestros bilingües mapuches y aymara, la creación de sistemas de inmersión para la lengua rapa nui en la Isla de Pascua, la realización de estudios sobre la realidad lingüística y cultural de las comunidades indígenas, y finalmente, la inclusión de la comunidad indígena en los proyectos educativos en marcha y la participación de autoridades tradicionales.

Con la institucionalización de la EIB al interior del MINEDUC se decide además reforzar dos aspectos centrales para la continuidad del programa. El primero tiene relación con la formación de profesores y especialistas en interculturalidad y bilingüismo que puedan hacerse cargo del desarrollo futuro de la EIB en Chile, para esto el MINEDUC entrega su apoyo a través de la capacitación e inserción de estos profesores en las escuelas que lo requieran. En segundo lugar, la EIB tomará especial preocupación en la generación de propuestas curriculares para la población estudiantil indígena, en la que deberá contemplar planes y programa de estudios que integren no solo la lengua indígena sino también los contenidos culturales y de cosmovisión de los pueblos indígenas.

En la actualidad el Programa de Educación Intercultural Bilingüe ha avanzado en dos fases; la primera de inserción del programa en las escuelas y la segunda fase de continuidad del programa en los establecimientos.

No obstante, al margen de toda la política lingüística y educativa diseñada para la enseñanza de la lengua y cultura mapuche, gran parte de la sociedad mapuche que no ve

¹⁰ Las primeras comunas de Chile donde se implementó el plan piloto fueron: General Lagos en la región de Tarapacá, San Pedro de Atacama, Ollague, Caspana y Chiu-Chiu en la región de Antofagasta, Tirúa en la región del Bio-Bío, Lumaco en La Araucanía, Panguipulli y Frutroneo en la región de Los Lagos, Puerto Natales y Puerto Edén en Magallanes, y, finalmente, Huechuraba en la Región Metropolitana de Santiago (Mineduc, 2011).

concretadas sus demandas en el sistema educativo ha decidido organizarse y hacer efectiva la enseñanza de la lengua desde sus propios espacios locales y autónomos. Es a partir de los fracasos de las relaciones con el Estado chileno y la violencia ejercida por este hacia el movimiento mapuche que las agrupaciones y organizaciones sociales mapuches deciden hacerse responsables de manera independiente de la revitalización, difusión y enseñanza del mapudungun y la cultura mapuche en la ciudad. Julio Marileo (2015), kimelfe (educador) de educación básica en Temuco y ex miembro de la Coordinadora Arauco Malleco, afirma:

La enseñanza del Mapuzugun en el sistema educativo no ha sido un fin en sí mismo, sino, es el primer paso, de una serie que deben transitarse, para que efectivamente el idioma se recupere y normalice. Hoy rescatar el idioma no es solo tarea de los mapuche racial y biológicamente definidos en palabras de Aucan Huilcaman, sino del ciudadano común, usted, yo o quien considere que Chile y Wallmapu pueden ser territorios cada día más justos y democráticos. (párr.7)

En esta línea, desde la década de 1990 se ha gestado al interior del movimiento mapuche un movimiento por la revitalización de la lengua mapuche que cada vez posee mayor efervescencia en la actualidad. Este movimiento tiene múltiples aristas y dentro de estas, esta investigación se propone indagar en el sector independiente que ha llevado a cabo diversas experiencias y proyectos educativos surgidos de un movimiento con miras a la autonomía educativa.

El movimiento mapuche y su demanda por la revitalización del mapudungun en consecuencia, pueden analizarse desde esta perspectiva desde el marco de los movimientos sociales latinoamericanos. Esto porque proviene desde un ámbito organizacional y de movilización que parte reflexionando desde diversos sucesos sociales ocurridos en el continente latinoamericano, para posteriormente pensar y accionar situados específicamente desde el mundo indígena, desde la epistemología propia del pueblo Mapuche. En este encuadre histórico, la lucha del movimiento mapuche, en términos generales, tiene como objetivo recuperar su condición de existencia: su cultura nacional (Antileo, 2013, p.146). Este concepto es descrito por Fanon (1963) de la siguiente forma:

La cultura nacional no es el folklore donde un populismo abstracto ha creído descubrir la verdad del pueblo. No es esa masa sedimentada de gestos puros, es decir, cada vez menos atribuibles a la realidad presente del pueblo. La cultura nacional es el conjunto de esfuerzos hechos por un pueblo en el plano del pensamiento para describir, justificar y cantar la acción a través de la cual el pueblo se ha constituido y mantenido. (p. 117).

En este marco, el mapudungun se presenta como un elemento que ha sido el responsable de mantener la cultura nacional mapuche, ya que este pueblo ha guardado a través del arte verbal la memoria que porta la cultura tradicional, la historia y el pensamiento mapuche. La

demanda del movimiento mapuche por la recuperación de la lengua y sus espacios funcionales son observados desde la mira latinoamericana, ya que si bien es una lucha específicamente indígena, esta se desprende desde la reflexión que otras luchas por la descolonización en Latinoamérica entregaron.

Esta lucha por la recuperación de la lengua mapuche también puede analizarse en tres períodos de tiempo o fases que ha ido atravesando a medida que el movimiento social mapuche también ha ido construyéndose. Es posible ver en un primer momento un periodo dedicado a la generación de la demanda por la educación mapuche, donde se integra la lengua como instrumento fundamental. Un segundo período se aprecia en la construcción del Programa de Educación Intercultural Bilingüe en el sistema educativo y toda la reforma que esto significa. Finalmente surge un actual y tercer periodo donde esta petición se extiende a un nuevo concepto: los derechos lingüísticos educativos y culturales. Este segundo periodo implica el surgimiento de experiencias de enseñanza alternativas a la educación formal y una profundización de lo educativo donde se agrega la exigencia de incluir en la enseñanza intercultural las variedades dialectales e identidades de cada territorio mapuche con sus respectivas características (lafkenche o de la costa, pehuenche o de la cordillera, huilliche o del sur, nagche o abajino, wenteche o de los valles). Así, es posible ver los territorios que la lengua ha recuperado, los que ha conquistado en la actualidad y los que está por ganar.

3. Capítulo III: Mapudungun kimeluwün (enseñanza del mapudungun)

3.1 Fachiantü (hoy): Situación sociolingüística del mapudungun

A continuación, observaremos cuál es la situación actual del mapudungun y su enseñanza en los centros urbanos con el fin de comprender cómo se ha generado esta reconfiguración identitaria y cómo la lengua ha logrado reposicionarse en la sociedad chilena y mapuche.

Para los fines de este estudio analizaremos la situación sociolingüística del mapudungun en la actualidad y específicamente en la ciudad de Santiago. Son diversos los estudios que se han realizado en los últimos diez años y principalmente apuntan a establecer un diagnóstico de la lengua y su vitalidad basándose en el número de hablantes existentes, en sus competencias lingüísticas y en sus actitudes hacia la lengua.

En general, estos estudios parten de las investigaciones realizadas por Adalberto Salas (1987), en los que se planteó la existencia de una estrecha y exigente relación entre lengua y cultura que haría inviable la mantención del mapudungun en espacios urbanos, lejanos a los tradicionales y comunitarios. Frente a los negativos pronósticos dictados por Salas, los estudios que revisaremos a continuación intentan entregar un análisis objetivo para la comunidad que es leído de dos formas: por un lado se continúa afirmando la consigna de Salas sobre la pérdida del mapudungun, mientras que por otro lado se busca comprenderla situación actual de la lengua con miras a un recambio y a un proceso de recuperación y de revitalización lingüística en curso.

En los últimos años, ha sido un tema de frecuente indagación la estimación del número de hablantes de mapudungun. Dentro de los estudios más destacados y con mayor alcance muestral, Wittig (2011) resalta el perfil sociolingüístico realizado por la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) y la Universidad Tecnológica Metropolitana durante el año 2008 donde se afirman las siguientes cifras:

Según un estudio de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (Conadi-Utem, 2009), que consideró una muestra de mil hogares de la Región Metropolitana, el porcentaje de hablantes con algún grado de competencia en mapudungún alcanza el 19,7% de la población metropolitana, es decir, unas 39 mil personas. La adquisición del mapudungún como L1 representa al 40,1% de los hablantes urbanos, mientras que la adquisición como L2 representa al 59,9% restante. Del total de hablantes, una amplia mayoría (82,2%) declara competencia activa en la lengua. (p.194)

En relación a los espacios de uso en los que se desenvuelve el mapudungun, Wittig (2008) señala la existencia de tres tipos de hablantes: el hablante situado desde el lof, el de doble residencia que transita entre la ciudad y la comunidad o el espacio rural, y el hablante urbano. Al respecto de este último, los resultados de esta investigación afirman que “el estudio realizado muestra que independiente de la edad, el género y el lugar de residencia, los hablantes urbanos que hemos entrevistado señalan “la comunidad” como el contexto en

que usan con mayor frecuencia la lengua mapuche” (p.4). En consecuencia, los ámbitos de uso del mapudungun, según estos resultados, se verían altamente disminuidos en la ciudad.

En Zuñiga (2007) se expone lo difícil que es otorgar una cifra clara al respecto de la cantidad de hablantes que hoy existen del mapudungun. El autor releva los datos realizados en 2007 por el Centro de Estudios Públicos a través de la Encuesta Mapuche y los contrasta con los de estudios previos:

Gordon (2005), una de las fuentes comúnmente citadas, da 202.000 hablantes para el mapudungun en Chile en 1982 (incluyendo los dialectos pehuenche y huilliche, este último listado como lengua aparte en el *Ethnologue*) y 100.000 hablantes en Argentina según estimaciones del año 2000. Un estudio realizado por el CEP en 2002 sugería que el 16% de quienes se autodefinían como mapuches decía hablar la lengua en algún grado (CEP, 2002: 27). Un estudio del Ministerio de Planificación (Mideplan) arrojaba datos de un orden de magnitud más auspiciosos: un 16,8% de la población indígena de Chile decía hablar su lengua originaria, mientras que un 18,9% decía entenderla (Mideplan, 2005: 70). Según veremos a continuación, los resultados de la encuesta del CEP sugieren que el número de hablantes en Chile hoy en día se encuentra entre unas 140.000 y unas 400.000 personas, dependiendo de qué significa ser hablante y de cuántas personas se autoidentifican como mapuches. (p.16)

Según este estudio, el número de hablantes que se ha fijado en las recientes investigaciones oscila entre dos cifras bastante distantes por la falta de acuerdo para determinar qué competencias debe tener un hablante para ser considerado como tal y, además, por la sensibilidad que debe poseer el investigador para poder indagar sin pasar a llevar al propio hablante. Al respecto, Gundermann, Canihuan, Clavería y Faúndez (2009) diseñaron un instrumento ejecutado por investigadores hablantes de mapudungun que tuvo como foco indagar en la competencia y el uso de la lengua mapuche. En los resultados que presentaron podemos apreciar un diagnóstico similar al arriba mencionado, así como una ilustración más detallada de la situación actual de la lengua.

El test de competencia aplicado arroja que un 61,7% de la población mapuche de 10 años o más no posee competencia en mapudungun. Solo un 24,7% de la población demuestra una competencia alta de la lengua y se sitúa como el grupo con mayor capital lingüístico. Del porcentaje total de la población, un 5,2% es hablante pasivo de mapudungun. Estas cifras, según los autores, darían cuenta de la existencia de un bilingüismo subordinado de la lengua mapuche y un monolingüismo español dominante en la población mapuche.

Este estudio sobre vitalidad y permanencia del mapudungun arroja como diagnóstico que el proceso de cambio sociopolítico al que ha sido expuesto el mapudungun lo ha llevado a una situación de desplazamiento. Afirman Gundermann et al. (2009) al respecto,

Con avances diversos, en todas partes el proceso de transformaciones lingüísticas se dirige hacia resultados de desplazamiento. La lengua quedó o está cada vez más quedando relegada a las generaciones de mayores y ancianos sin que se produzca una transmisión extensiva de la misma. Su empleo se limita, la frecuencia de uso se enrarece y las situaciones sociales que la implican son exclusivamente intraétnicas. (p.43)

Es de esta forma, que volvemos a la misma hipótesis planteada por los previos estudios con cifras que, si bien son distintas y más precisas, nos siguen entregando un pronóstico similar. Tanto los estudios de Zuñiga (2007), como Gundermann et al (2009) y Wittig (2008; 2011) concuerdan en que el mapudungun se encuentra en un estado crítico y delicado. Más específicamente Zuñiga afirma,

No nos encontramos aún frente a una lengua claramente moribunda sino a un idioma cuyo estado de salud es crítico —crítico en el sentido original de la palabra griega kritikós, “decisivo”, es decir, cuya sobrevivencia se decidirá en los próximos años, quizás en el transcurso de la próxima generación—. (p.22)

La revisión emprendida por Tellier (2013) de los estudios respecto de la vitalidad del mapudungun, pone de manifiesto que existe una lectura alternativa del caso. Según este autor, entre los resultados de las Encuestas Mapuche realizadas por el CEP se refleja que el mapudungun ha tenido un aumento en su uso del orden del 29,75%; específicamente pasa de un 16,8% que declara usar la lengua en 2002, a un 45,75% en 2006. Frente a este incremento, es arriesgado afirmar el diagnóstico de tendencia regresiva de la lengua. Por esta razón, Tellier propone analizar esta situación en base a parámetros como los estadios establecidos en la tipología de desplazamiento de Fishman, considerando que,

Es dentro de este contexto que el mapudungun aparece, no como una lengua en retroceso, sino que más bien se encuentra situada en la etapa 4(b)¹¹, lo que implica que se encuentra en un estado límite de vitalidad y no de regresión lingüística, según lo señalado por Fishman (1991). (p.58)

Al plantear la situación sociolingüística del mapudungun desde esta perspectiva, los mismos resultados sirven para reflexionar con mayor fuerza cómo se lleva adelante el

¹¹ Fishman (1991) establece los siguientes niveles de vitalidad/regresión lingüística: Nivel 4(b): Existencia de escuelas públicas para los niños minoritarios, en las que se ofrece alguna instrucción en la lengua X, pero fundamentalmente bajo control de la lengua Y (dominante), Nivel 4(a): Existencia de escuelas obligatorias bajo control curricular y administrativo por parte de la lengua X, Nivel 3: La esfera local de trabajo (más allá del vecindario) se encuentra repartida entre la lengua X y la lengua Y, Nivel 2: Existencia de medios de comunicación locales y regionales y servicios gubernamentales en la lengua X, y finalmente, Nivel 1: Existencia de instancias educativas, esfera de trabajo, medios de comunicación y servicios gubernamentales a nivel nacional en la lengua X.

mantenimiento y la revitalización de la lengua y desde qué espacios. Para esto, Tellier en su análisis observa que es necesario no posicionar al hablante como un simple dato estadístico, sino tomar sus “esquemas de distinción” como centro del análisis. Más específicamente, “entender a la subjetividad como indicador constituye el primer paso en la conformación de una epistemología del hablante” (p.64).

La perspectiva planteada por Tellier, frente a los anteriores estudios, permite discernir cómo el foco de los estudios sociolingüísticos ha tomado una visión negativa de sus resultados cuando estos perfectamente pueden analizarse desde una arista más positiva frente a la lengua y frente a sus propios hablantes y sus deseos de revitalización. A modo de ejemplo, pueden examinarse los neologismos que se han creado en los últimos años para referir elementos que tradicionalmente el mapudungun no ha designado. Dentro de los más comunes podemos apreciar los que corresponde a celular, calculadora, mensaje; los que el educador mapuche Héctor Mariano ha definido como mütrümwe (instrumento para llamar de un lado a otro), rakiwe (instrumentos para contar), e-werkuwe (instrumentos para mandar mensajes electrónicos), entre otros.

La producción de neologismos desde el mapudungun permite que la lengua siga siendo funcional y pueda ocupar nuevos espacios, sobre todo en el ámbito urbano. Loncon y Chiodi (1997) destacan la importancia de la producción de nuevas palabras, ya que estas son las base del pensamiento de los sujetos y en ellas reside la forma en que el pueblo Mapuche representa el mundo lingüísticamente.

Un estudio reciente realizado en la ciudad de Santiago de Chile, afirma que el mapudungun ha desarrollado en el último tiempo aproximadamente 379 neologismos y que 207 de ellos, 55% del total, fueron creados mediante procesos de formación neológica propios de la lengua mapuche (Villena, 2014). Este estudio fue desarrollado con la colaboración de 18 hablantes, con un promedio de 33 años residencia en Santiago, a quienes se les consultó el nombre de veinte objetos y lugares ajenos a la cultura tradicional mapuche. Villena afirma que son los hablantes más jóvenes los que tienen una “una tendencia a utilizar unidades creadas mediante la formación propia; mientras que entre los de mayor edad se da una tendencia a utilizar préstamos” (2014, p.42). De acuerdo al análisis de esta situación, el estudio concluye que esta tendencia tiene relación con un alto grado de adhesión a la lengua mapuche, por lo que los “más jóvenes serían más sensibles a la utilización simbólica de la lengua, lo que los llevaría a ejercitar al máximo su creatividad lingüística en mapudungún” (p.48).

Otro ejemplo de los nuevos usos y funcionalidades del mapudungun es su presencia en la música, en los medios de comunicación y en la literatura que la sociedad mapuche ha comenzado a difundir desde diversas plataformas. Destacamos dentro de las expresiones musicales el desarrollo del hip-hop, el rock, el ska, entre otros géneros, en mapudungun.

Dentro de estos grupos, del lado chileno se distinguen músicos y bandas como el rapero mapuche Luanko y el grupo Wechekeche ñi trawün (Encuentro de la gente joven) en la escena del hip hop. Mientras que en el rock es posible apreciar a la banda Pirulonko (Cabeza de gusanos). Desde el lado argentino, se encuentra la ñllkantufe Anahí Mariluan y el grupo musical Puelkona. Estos últimos han compuesto dos discos con la presencia de variados géneros musicales, como la chacarera, el ska y el rock, con gran parte de sus canciones escritas de manera bilingüe.

En lo que respecta a los medios de comunicación mapuche, si bien no son escritos totalmente en mapudungun, tienen un rol en la difusión de la lengua. Podemos relevar el colectivo de comunicación Mapuexpress con más de quince años de trabajo; el periódico mapuche Azkintuwe, que realiza sus primeras publicaciones el año 2003; la radio Werken Kuruf ubicada en el Lago Budi en Puerto Saavedra (La Araucanía) y Petu Mongeleiñ que comienza sus transmisiones el año 2008 en Maitén, Chubut (Gutiérrez, 2014)¹².

Por otro lado, en el campo de la expresión literaria mapuche se ha consolidado sustancialmente, desde finales de la década del 80 hasta la actualidad, una generación de poetas y escritores que han profundizado en diversas temáticas vinculadas al mundo mapuche actual. Dentro de estas, se encuentran un gran número de producciones bilingües que hacen uso del mapudungun desde enfoques nuevos y actuales donde intervienen nuevas palabras en mapudungun y expresiones que juegan con el cruce entre el español, el mapudungun y el inglés. Adicionalmente, en cuanto a las temáticas que abordan en los últimos años la urbanidad, la identidad asociada a esta y lo que esto conlleva para el ser mapuche se ha posicionado en los versos de poetas como David Añiñir y su obra *Mapurbe* (2004) y en las narraciones de escritores como Javier Millanca y su obra *Xampurria: Somos del lof de los que no tienen lof* (2016), entre otros.

Estas cuestiones constituyen indicadores a tener en cuenta al momento de analizar el panorama sociolingüístico desde una perspectiva creativa. Si bien incipiente, existe un proceso real de revitalización que se ve opacado por estudios que únicamente están observando cuántos hablantes hay, pero no están poniendo atención en los procesos que estos mismos están llevando a cabo dentro de los espacios urbanos para empoderarse a través de los usos de su lengua. Actualmente, el espectro de hablantes es diverso; es posible encontrar hablantes pasivos (generalmente personas mayores que saben la lengua pero no la hablan), semihablantes (personas que tienen un conocimiento menos acabado de la lengua pero que igualmente logran comunicarse), neohablantes (principalmente jóvenes que

¹² Los medios de comunicación con identidad mapuche son abundantes y con gran nivel de actividad y cobertura en ambos lados de la cordillera. Para ver más información sobre este tema sugerimos revisar *We aukiñ zugu. Historia de los medios de comunicación mapuche* (2014) de Felipe Gutiérrez y *Descolonizando la palabra* (2014) de Florencia Yanniello.

aprendieron el mapudungun como segunda lengua) y hablantes nativos (los que adquirieron el mapudungun como lengua materna)¹³. Así, esta misma diversidad de hablantes es reflejo de los caminos que ha recorrido la lengua mapuche.

Por otro lado, lejos de ratificarse taxonomías de hablantes en base a altos estándares de competencias, la situación actual requiere considerar los procesos de conformación de repertorios comunicativos en la lengua, a nivel individual y social (Blommaert y Backus, 2011) y los usos estratégicos del mapudungun que los hablantes despliegan en espacios públicos tradicionales, como instituciones y medios de comunicación, pero también nuevos, como las redes sociales y sus diversas plataformas.

3.2 Mapuche kimeluwün (enseñanza mapuche): Antecedentes de las iniciativas autónomas de enseñanza

Como antecedentes en la educación autónoma mapuche, realizada al margen de la política educativa oficial, se relevan variados proyectos desarrollados en ciudades por distintos educadores hablantes de mapudungun. Son múltiples los kimche (sabios mapuche) que con la necesidad de mantener y resguardar su conocimiento comenzaron a buscar formas para enseñar su lengua y cultura. Las iniciativas no estuvieron exentas de los problemas que se viven en los centros urbanos por el hecho de ser mapuche y hablante; no obstante, estos proyectos superaron la discriminación y las dificultades para enseñar (falta de espacios, instrumentos y materiales pedagógicos, entre otros) y posicionaron su lengua en espacios locales. A continuación, revisaremos algunas de estas iniciativas.¹⁴

En la ciudad de Santiago, en 1961, llegó a trabajar la kimelfe y orfebre, Clorinda Antinao. Oriunda de Chol Chol, recibió el mapudungun como su lengua materna en su hogar y el español como segunda lengua en la escuela. La escuela para esta educadora fue un espacio decisivo en su vida ya que en esta se le prohibió y reprimió su dungun. En su diccionario, Antinao (2015) relata su llegada a la escuela:

¹³ A lo largo de este trabajo se utiliza el concepto de segunda lengua en relación al aprendizaje de jóvenes y adultos hablantes de español. Hay que tener presente que no se trata de una lengua ajena a la experiencia comunitaria, como sería el caso de una segunda lengua extranjera, sino de una lengua de herencia. También se utiliza el concepto de lengua materna en los casos de hablantes bilingües socializados en el mapudungun como primera lengua.

¹⁴ Por motivos de extensión del presente estudio seleccionamos únicamente algunas experiencias en la enseñanza autónoma del mapudungun. El ámbito de la enseñanza de la lengua mapuche es extenso y nuestra intención es entregar un panorama general. No obstante quisiéramos destacar, para profundizar en el tema, otros educadores que se han desempeñado en la lengua mapuche como los kimche Rosendo Huisca, Anselmo Raguileo, María Catrileo, entre otros que han realizado un trabajo de gran envergadura y relevancia para la mantención, enseñanza y revitalización del mapudungun, ya de forma autónoma, ya vinculada a las universidades.

Me di cuenta de que se reían de la mala pronunciación del español como también del uso inadecuado que le daba a algunas palabras. Al no poder defenderme, me fui dolorosamente aislando: no hablaba, o hablaba lo justo por temor a equivocarme. Aparte de conversar con otros niños mapuches en mapudungun a escondidas, para no sufrir castigos, yo pensaba y soñaba en mi idioma. (p.4)

De tal forma, Clorinda creció en una escuela que no solo castigó y negó su lengua y cultura sino que también su forma de percibir su entorno y de representarlo, y debió ocultar su lengua en espacios más internos de su subjetividad. Actualmente, Antinao lleva más de treinta y cinco años enseñando mapudungun y su cultura como orfebre en Santiago. La institución escolar hasta el día de hoy para esta educadora representa un espacio de dominación y discriminación del que no quiere formar parte. Es por esta razón que se ha marginado del PEIB como educadora y afirma:

Puedo decir que no me considero una “educadora intercultural bilingüe”, porque no me ciño a los aspectos formales y programas educativos que establece el Ministerio de Educación del Estado chileno. Mi experiencia, podría situarla en tanto una “agente educadora informal”, es decir, una intermediaria de las expresiones de la cultura mapuche. Eso me permite entregar los conocimientos de primera fuente, porque pertenezco a este pueblo y soy hablante. (p.13)

Clorinda en estos últimos años ha desarrollado su propio material de enseñanza, enfocado en cada uno de sus públicos, sean niños, jóvenes y adultos. En el presente año publicó su diccionario de mapudungun *Taiñ mapun Dungun. Nuestra lengua mapuche*, el que es una pequeña parte de todo el trabajo que ha realizado durante su vida como educadora, y se encuentra actualmente preparando el segundo tomo para continuar aportando con materiales para las generaciones venideras.

Clorinda en la presentación de su diccionario afirma que al llegar a Santiago:

Al no tener con quién hablar y sin saber qué hacer, quedé hablando sola y la mayor parte del tiempo en silencio. Conversaba conmigo misma, recordaba las grandes oratorias que tantas veces escuché en los ngillatunes y trataba de imitarlos a ellos, me hacía preguntas y me respondía en mapudungún. Así me contaba los mismos cuentos que relataba mi padre cuando pequeña y otros los inventaba. Así mantuve mi lengua. (p.7)

El caso de Clorinda se repite constantemente en la ciudad; son muchos los mapuche que como ella realizaron primero un camino solitario de mantenimiento del idioma y luego salieron a ocupar espacios educativos o comunitarios para posicionar su lengua, con el objetivo de compartirla y también de poder enunciarla. De la misma forma, también son muchos los que dejaron de hablar su lengua por la fuerte represión y discriminación hacia

la sociedad mapuche en las ciudades y por sobre todo en las capitales regionales como Santiago, Temuco o Concepción.

En la ciudad de Concepción, el colectivo Folil mapudungun, fundado por el fallecido kimche Wenceslao Norin e integrado por Rodrigo Becerra, Fresia Mellico, Juan Fajardo, Fresia Norin, Julio Huentemil, Octavio Huaiquillán, Armando Marileo y Eliseo Huencho, desde el año 2002 se encuentra enseñando el mapudungun a todos los interesados en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Concepción. Como colectivo de profesores mapuche y no mapuche, se han enfocado en crear un método de enseñanza de la lengua mapuche como segunda lengua y en la producción y diseño de materiales de enseñanza. Como afirman en la presentación de su manual de enseñanza:

Folil mapudungun es un método de enseñanza-aprendizaje de la lengua mapuche que es fruto del trabajo y de la experiencia de años en este campo. Este método surgió al observar el interés y la necesidad, de cientos de estudiantes y profesionales de la ciudad de Concepción, de aprender la lengua mapuche [...] Folil mapudungun es, en definitiva, el resultado de un trabajo colaborativo entre profesores mapuches que han indagado en formas útiles y efectivas de enseñar la lengua, y de profesores y aprendices no mapuches que aportan desde su propia experiencia de aprender y colaborar en la enseñanza de la lengua.¹⁵ (Sección Iñchin/Quiénes somos, párr.1)

Rodrigo Becerra, antropólogo y docente de la Universidad de Concepción, describe al chachay Wenceslao como un “luchador, kimche, ùlkantufe, cultor mapuche, artesano y docente”. En palabras de Becerra (2009), el kimche Wenceslao:

En su larga trayectoria se ligó a distintas organizaciones e instituciones, a lo largo de todo Chile y en el extranjero, siempre con el objetivo de luchar por su pueblo y difundir el conocimiento mapuche. En este camino, como él mismo confesara, se sintió a ratos incomprendido, pero también y, por sobre todo, calurosamente reconocido. En uno de sus trabajos más queridos, las clases de idioma mapuche, se vinculó a esta casa de estudios, primero a través de la dirección de Extensión, y luego de la carrera de Antropología. Siempre encarnando su rol de profesor, Wenceslao no perdía la ocasión de encomendar a sus alumnos la misión de continuar la labor que algún día él no seguiría. (Sección Contribución académica, párr.1)

Don Wenceslao dedicó su tiempo no solo a enseñar el mapudungun sino también a formar docentes que pudieran seguir con su proyecto educativo y replicarlo en todos los espacios posibles. Es por este motivo que para él fue tan importante crear y diseñar materiales de enseñanza; desde el manual *Folil mapudungun*, hasta videos en la página de Youtube para

¹⁵ Ver en <http://folilmapudungun.wix.com/libro#!about1/c1x1t>

practicar y escuchar la lengua. El propósito de este kimche fue preservar la lengua y continuar con su difusión; y hoy los integrantes del colectivo honran su memoria y continúan con su labor educativa.

En vínculo con el movimiento estudiantil mapuche, el año 2011, en el contexto de una de las movilizaciones estudiantiles más grandes a nivel nacional, se forma la Federación Mapuche de Estudiantes de Wallmapu (FEMAE). Desde sus inicios hasta la actualidad, ha concentrado su trabajo en fortalecer la enseñanza de la lengua por medio de la creación de espacios de enseñanza, y también de discusión sobre la situación actual de la lengua y su revitalización en las escuelas del territorio mapuche. Podemos mencionar dentro de sus más relevantes actividades la realización de internados lingüísticos desarrollados desde 2015 al presente en la temporada de vacaciones de invierno y verano en las regiones de La Araucanía y BioBío; la organización de dos Congresos de Estudiantes Mapuche del Wallmapu realizados en agosto de 2014 y agosto de 2015 en la ciudad de Temuco; y su participación activa en las campañas de movilización estudiantil y social.

Los internados de la FEMAE tienen una duración de entre 15 y 20 días y en cada uno de ellos han sido convocados aproximadamente entre treinta y cincuenta estudiantes mapuche y no mapuche. Los miembros de la FEMAE, la Academia Nacional del Mapuzugun y la Comunidad de Historia Mapuche señalaron a partir de sus primeras experiencias que estas se posicionan como:

Una primera respuesta al modelo monocultural chileno, de la misma forma que se constituye como una apuesta por el reconocimiento de la riqueza que representa la diversidad y divergencia cultural, así como el multilingüismo de una sociedad. Desde nuestra perspectiva, estos son aspectos esenciales para la comprensión, el reconocimiento y establecimiento de relaciones horizontales. Frente a esto, nuestro Internado Lingüístico de Mapuzugun se articula como una ocasión única en la cual los participantes tuvieron la oportunidad de “aprender a aprender” en otra lengua-epistemología. Este espacio propio posibilita que los participantes puedan repensar de otra y de diversas formas tanto sus historias familiares, su espiritualidad y el conflictivo contexto ecológico, de desigualdad económica, racial e intercultural que tanto en Wallmapu como a nivel global les ha correspondido enfrentar. En este sentido, el Internado también encarna un ejercicio orientado a expandir y romper con las fronteras epistemológicas y emocionales en las cuales los participantes han debido crecer. Lo anterior, se articula en los esfuerzos por la búsqueda y aplicación de nuevos y diversos paradigmas sociales que nos permita asegurar la reproducción y proyección de la vida de nuestro planeta, de nuestra Ñuke Mapu (Madre Tierra).¹⁶

¹⁶<http://federacionmapuchedeestudiantes.es.tl/Internado-Ling.ue.%EDstico-%26%238220%3BKimayi%F1-Tayi%F1-Mapuzugun%26%238221%3B--.htm>

(Sección Tayiñ zugu (publicaciones), Internado Lingüístico “Kimayñ Tayiñ Mapuzugun”, párr.7)

En lo que respecta a los congresos realizados, el primer congreso efectuado por la FEMAE tuvo como objetivo principal articular a los diversos sectores del pueblo Mapuche con el propósito de levantar las demandas del movimiento estudiantil en el contexto de la reforma educacional de 2014 (López, 2014). Posteriormente, en base a lo trabajado durante ese año, el segundo congreso extiende las temáticas para discutir cuatro ejes en particular: mapudungun, educación, género, y economía y territorio. La convocatoria a esta instancia de debate hizo un llamado a “generar güxam en torno a distintas temáticas del quehacer mapuche en la individualidad y lo colectivo, complementando el mapuche kimün con los conocimientos occidentales desde una perspectiva de simetría cultural” (párr.4)¹⁷.

Hoy la preocupación que manifiesta la FEMAE es poder construir una enseñanza autónoma que se rija bajo la propia epistemología mapuche y no bajo los ejes planteados por el Estado chileno. Si bien el PEIB se encuentra cubriendo el nivel básico, no existen políticas para el nivel secundario ni mucho menos para el nivel universitario. Por esa razón, la FEMAE se ha conformado como una organización político-educativa fundamental para la revitalización y difusión de la lengua mapuche en el medio estudiantil adulto y joven.

También se encuentran en el espacio virtual del internet y las redes sociales algunas iniciativas de enseñanza. En este apartado quisiéramos destacar el proyecto educativo y social que el profesor de educación básica, Victor Carilaf, y el diseñador y dibujante chileno, Aldo Berríos, conocido como Fiestoforo en las redes sociales, han desarrollado en la página de Facebook denominada “Kimeltuwe: materiales de mapudungun”¹⁸. El propósito de este espacio virtual es diseñar infografía que pueda servir para la enseñanza del mapudungun, así como masificar su difusión y aprendizaje en las redes sociales.

Más específicamente, esta infografía busca entregar un material didáctico actualizado con la realidad mapuche urbana y rural y a la vez contribuir al aprendizaje de las personas que por diversas razones no pueden asistir a cursos o talleres de lengua mapuche. De tal manera, la infografía es una herramienta de rápida llegada y dinámica para difundir frases útiles del mapudungun o determinado vocabulario de uso cotidiano que la gente puede ir adoptando en su día a día. El foco de Carilaf y Fiestoforo en este proyecto es entregarle al mapudungun un nuevo espacio de uso y otorgar a los interesados en la lengua herramientas para aprender y para enseñar. En este sentido, este material se caracteriza por tener múltiples usos para quien decida utilizarlo. Y ha sido utilizado para fines tanto educativos como de divulgación del mapudungun.

¹⁷<http://federacionmapuchedeestudiantes.es.tl/II-Congreso-de-Estudiantes-Mapuche.htm>

¹⁸ Ver página en <https://www.facebook.com/kimeltuwe/timeline>

3.3 Ñi mapu ñi kewün (la lengua de la tierra): Oficialización del mapudungun y Modelo de Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas de Chile

El mapudungun, en el plano de las políticas lingüísticas también ha visto surgir organizaciones y colectivos que reclaman su uso y oficialización en todo tipo de espacios públicos e institucionales. Dentro de estas organizaciones quisiéramos destacar la participación de la Red por los Derechos Educativos y Lingüísticos de los Pueblos Indígenas de Chile (Red EIB), el partido autonomista Wallmapuwen y el Consejo Territorial Mapuche de Galvarino en su iniciativa por llevar a cabo la oficialización del mapudungun en la Comuna de Galvarino y en su trabajo en la actual demanda por la oficialización del mapudungun en toda la región de La Araucanía.

En primer lugar, por un lado, la Red EIB¹⁹ es una organización independiente que tiene como objetivo principal de trabajo la revitalización y enseñanza de lenguas indígenas y la demanda de sus derechos lingüísticos y educativos. Este trabajo se ha enfocado en contribuir a la discusión del estado actual de las lenguas indígenas y, en esta misma línea, en aportar con el diseño de una legislación para los derechos lingüísticos y de las políticas lingüísticas educativas necesarias para la práctica.

Por otro lado, Wallmapuwen se constituye en 2005 como una organización política mapuche, con sede en Temuco. En tanto partido político, busca ocupar espacios en la política nacional chilena para impulsar las demandas del pueblo Mapuche. Como ellos definen en su Inchiñ (nosotros)²⁰:

Su principal objetivo es lograr, en el marco de un Estado plurinacional, plurilingüístico y descentralizado en Chile, un estatuto de autonomía para la Región de La Araucanía más algunas comunas adyacentes de las regiones del Biobío y de Los Ríos, la que debería tomar el nombre de Wallmapu (literalmente en castellano “Territorio circundante”, es decir, el área tradicional de asentamiento mapuche durante el siglo XIX y XX).

Finalmente, el Consejo Territorial Mapuche es una organización tradicional y local de la comuna de Galvarino compuesta por sabios y sabias mapuche, autoridades tradicionales mapuche como machi, educadores tradicionales de la zona y dirigentes mapuche.

Estas tres organizaciones fueron partícipes de conseguir la promulgación del Decreto que regula la Oficialización del Mapudungun o Lengua Mapuche como Lengua Co-Oficial de las Comunas de Galvarino y Padre Las Casas en la Región de la Araucanía. Ambas

¹⁹ Para más información ver: <http://redeibchile.blogspot.com.ar/>

²⁰ En http://www.wallmapuwen.cl/?page_id=11

comunas poseen altos índices de población mapuche; Galvarino, cuenta por su parte con una población total de casi 13.000 habitantes, el 70% de estos es mapuche y un tercio de este porcentaje habla el mapudungun (INE, 2002), mientras que Padre las Casas, según las encuestas de Caracterización Socioeconómica (CASEN) 2003, 2006 y 2009 (Ministerio de Desarrollo Social, 2003; 2006; 2009), figura con un 41% de población mapuche²¹.

El decreto surge desde la organización de las comunidades mapuche de la zona y su cohesión con la alcaldía de la comuna liderada por Fernando Huaiquil Paillal, integrante de Wallmapuwen en primera instancia. Es relevante en este marco, apreciar las palabras del Concejal Pablo Huenulao al manifestar su apoyo al decreto, previo a su promulgación:

Orgulloso como mapuche de lo que se está haciendo hoy día. Esto va ser histórico como dijo el Peñi, a nivel nacional, va ser histórico por primera vez somos pioneros. Como mapuche orgulloso, también me siento culpable porque cuando habló el Peñi [en mapudungun] quedamos en el aire, yo siendo mapuche no entiendo casi nada, entonces, como dijo mi Peñi culpable somos nosotros los padres, los abuelos, yo pienso que todos los que estamos aquí más de alguno no entiende nada pero es culpa de nosotros mismos sobre todo los más ancianos que tienen que ir enseñando a que los nuevos llevemos nuestra lengua.²²

Las palabras de Pablo Huenulao reflejan el sentir y la preocupación de un pueblo sobre la ligazón existente entre la lengua y el ser mapuche. Su discurso muestra la relevancia y la urgencia de obtener un marco legal para continuar el desarrollo de la enseñanza del mapudungun con el objetivo de entregar un nuevo escenario de uso y de aprendizaje a la lengua. La promulgación de este reconocimiento figura como una instancia histórica en territorio chileno y en territorio ancestral mapuche, una instancia pionera en el campo de las políticas lingüísticas vinculadas al mapudungun y a los derechos de sus hablantes. Según la tipología propuesta por Calvet (1996), este decreto corresponde a una legislación lingüística regional puesto regula el empleo de las lenguas en el espacio público y establece obligaciones del estado en cuanto al uso del mapudungun en un determinado territorio de la nación chilena. El decreto es exclusivamente para la zona de Galvarino sin extenderse a otras regiones del país. Por ello, se desarrolla en torno a un principio de territorialidad ya

²¹http://reportescomunales.bcn.cl/2012/index.php/Padre_Las_Casas#Poblaci.C3.B3n_seg.C3.BAAn_etnia_declarada_Casen_2003-2006-2009

²² En Acta de Reunión N°13 de carácter extraordinariamente del Consejo Municipal. Recuperado de: <http://www.transparenciagalvarino.com/wp-content/uploads/2013/09/Acta-extraordinaria-N%C2%B0-13-del-07-08-2013.pdf>

que existe una estrecha relación entre la lengua mapuche y este espacio geográfico específico.²³

De esta forma, esta nueva legislación se acoge a este principio con el objetivo de reconocer la pertenencia histórica de la lengua mapuche en un determinado territorio. En este caso, es la comuna de Galvarino la que define su lengua en base a razones históricas, reivindicando la presencia de una lengua que ha estado presente desde antes de la nación chilena y que mantiene una alta vitalidad y un gran número de hablantes.

En los primeros artículos, el decreto establece que,

Artículo 1º: Esta ordenanza regirá en toda la comuna de Galvarino, en especial en los espacios públicos municipales, en los demás órganos del Estado y organismos privados que trabajen con recursos públicos, quienes fomentaran el uso oral y escrito del idioma mapudungun en las comunicaciones en la Comuna y en especial en las comunicaciones con los miembros y comunidades mapuche.-

Artículo 2º: El concepto co-oficial ha de entenderse que el idioma mapudungun será lengua oficial junto al idioma castellano y que su uso se priorizará en las interacciones con las comunidades y personas pertenecientes al pueblo Mapuche, sin perjuicio que también se fomentará su uso entre personas no indígenas que quieran hacerlo.

Su modo de intervención es de carácter imperativo, según lo propuesto por Calvet, ya que exige el respeto de los derechos lingüísticos tanto colectivos como individuales en espacios institucionales privados y públicos, estableciendo en el artículo N° 6,

Las instituciones públicas y las entidades privadas que trabajen con recursos públicos tendrán que implementar las políticas de revitalización lingüística que el municipio decida en el contexto de sus fines. Las instituciones públicas y las entidades privadas que trabajen con recursos públicos tendrán que implementar las políticas de revitalización lingüística que el municipio decida en el contexto de sus fines.

Podemos apreciar que los contenidos de intervención de esta ley se centran en dos aspectos; el uso de las lenguas y su defensa dentro de los espacios públicos. De tal forma, la co-oficialización del mapudungun ha significado un avance en un largo camino de construcción de políticas lingüísticas y educativas para la lengua mapuche. En este apartado

²³ Esto por dos razones: en primer lugar Galvarino pertenece a lo que en mapudungun se define como Wallmapu, territorio histórico-ancestral mapuche; y, en segundo lugar, es la comuna con más hablantes de mapudungun de la Región de La Araucanía.

lo que nos interesa resaltar es que este tipo de políticas han sido impulsadas por agentes sociales y por organizaciones mapuches, principalmente, para lograr resultados efectivos.

En la actualidad, la Municipalidad de Galvarino se ha comprometido a desarrollar e implementar las siguientes medidas:

1) La creación del Instituto de la Lengua y Cultura Mapuche, que actualmente se encuentra en proceso de constitución por parte del Consejo Territorial Mapuche y el municipio de Galvarino.

2) Realizar acciones que contribuyan a la revitalización y estandarización de la lengua a nivel institucional y de la sociedad civil. En cuanto a este ámbito, durante el 2016 se firmó un convenio firmado con el Consejo de la Cultura y las Artes de La Araucanía para desarrollar actividades de revitalización lingüística de distinta naturaleza. Así, en este marco se realizaron cinco trawün (encuentros) con el objetivo de generar espacios de recreación cultural por medio del juego del palin entre comunidades, de nüttramkan (conversaciones) y nüttram (relatos) y de intercambio de saberes y opiniones sobre el uso del mapudungun. Estos espacios además propiciaron el encuentro intergeneracional entre los más jóvenes y los sabios mayores.

3) Promover el uso de la lengua al interior del municipio y en sus programas de desarrollo. En relación a este punto, en el marco del convenio antes mencionado, también se realizaron durante el año 2016 cursos temáticos de cosmovisión mapuche del territorio, de atención al usuario en la lengua mapuche y de mapudungun dirigidos a los funcionarios de la municipalidad.

4) Buscar financiamiento para los fines de la co-oficialización. Con respecto a esto, el municipio ha recibido aportes del Consejo de la Cultura y las Artes y del Ministerio de Educación para la realización de los proyectos del año 2015 y 2016.

5) Garantizar la enseñanza del mapudungun en todos los niveles en las escuelas de la comuna. Sobre este punto, uno de los más relevantes en el contexto de la revitalización, el municipio de Galvarino comienza a impartir la enseñanza de la lengua el año 2009 a partir del Programa de Educación Intercultural Bilingüe previo a la co-oficialización. Así, en continuidad con esto, su primera medida es extender la enseñanza de la lengua a todas las escuelas y liceos municipales que al momento de la co-oficialización no la tenían como asignatura. Adicionalmente, esto se extendió el año 2016 a los jardines infantiles de la zona.

Con respecto al “Modelo de Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas de Chile. Documento para la discusión en los Pueblos Indígenas”, este fue pensado y diseñado por la Red por los Derechos Educativos y Lingüísticos de los Pueblos

Indígenas de Chile, liderada por la lingüista Elisa Loncon, durante el año 2013 y 2014 y fue ingresada la moción a la Cámara de Diputados de Chile el 1 de julio de 2014.²⁴

El propósito de este proyecto legislativo busca generar un marco jurídico-legal que “tiene por objeto reconocer, proteger y garantizar los derechos lingüísticos, individuales y colectivos de los pueblos Indígenas en Chile, así como la promoción del uso y desarrollo de sus lenguas y su armónica relación con el idioma castellano” (p.6), según consta en el artículo N°1. Fue remitido desde la Comisión de Derechos Humanos y Pueblos Originarios a la Corte Suprema durante julio de 2014 y se espera la evaluación de la Cámara de Diputados y del Senado para pasar a votación de las partes. En conjunto con la oficialización del mapudungun, significa un avance real en el ámbito de las políticas educativas que se están generando para la enseñanza de las lenguas indígenas y su revitalización en espacios públicos, institucionales y educativos.

Como hemos apreciado en este apartado, la situación actual del mapudungun requiere un análisis que necesariamente esté vinculado con los procesos de cambio social que ha vivido el pueblo Mapuche en el último siglo. El desplazamiento del mapudungun y su actual proceso de revitalización no pueden comprenderse aislados de la realidad social en la que están inmersos y del devenir histórico que los produjo. Es por esta razón que el recorrido realizado anteriormente a través de los procesos de migración forzada, de desintegración del tejido social y de la conformación de un movimiento mapuche, así como la entrega y la creatividad para delinear nuevas maneras de mantener y revitalizar el idioma, servirán como ejes para analizar las motivaciones del trabajo realizado por el colectivo Kom kim mapudunguain waria mew. En este sentido, este capítulo busca reflejar el entusiasmo y la militancia puesta en marcha al respecto de la revitalización de la lengua.

²⁴ Esta propuesta fue presentada anteriormente el año 2012, durante el gobierno del ex presidente Sebastián Piñera y bajo la gestión del ex presidente del Senado, Camilo Escalona del Partido Socialista, sin embargo no tuvo respuesta de ninguna de las partes. El proyecto se presentó a la Comisión de Derechos Humanos y Pueblos Originarios por la diputada Camila Vallejo, Karol Cariola y Guillermo Teillier del Partido Comunista, Vlado Mirosevic del Partido Liberal; Maya Fernández del Partido Socialista; Yasna Venegas y Mario Venegas de Democracia Cristiana, Gabriel Boric de Izquierda Autónoma, y, finalmente, Giorgio Jackson y Roberto Poblete de Revolución Democrática. Todos diputados pertenecientes a la coalición política Nueva Mayoría. Disponible en https://www.camara.cl/pley/pley_detalle.aspx?prmID=9838&prmBL=9424-17

4. Capítulo IV: Kom kim mapudunguaiñ waria mew ñi nüttram (El relato del Kom kim mapudunguaiñ waria mew)

4.1 Kom kim ñi rüpayawün (El camino del Kom kim): De Curaco a Santiago

En el presente apartado se revisará la historia y la trayectoria del colectivo Kom kim mapudunguaiñ waria mew, foco del estudio de caso propuesto en esta tesis. Con este objetivo, nos enfocaremos en tres puntos específicos: el origen y surgimiento del colectivo como grupo de trabajo, la conformación del colectivo y la construcción de un proyecto educativo autónomo.

El colectivo “Kom Kim”, como lo identifican sus estudiantes en la actualidad, tiene su origen y motivación en la historia de vida del educador tradicional mapuche y üllkantufe, Héctor Mariano Llamín. El devenir de este colectivo no puede describirse sin empezar primero por la historia de este kimelfe y por el recorrido que ha experimentado en su conformación como tal.

El kimche Mariano es oriundo de la comunidad Curaco Ranquil, situada en la localidad de Chol Chol, comuna de Galvarino, La Araucanía, una de las regiones con mayor vitalidad lingüística del mapudungun en el territorio nacional chileno. Esta comunidad se sitúa dentro de la identidad territorial mapuche nagche o abajina, zona que comprende parte de la Provincia de Malleco y las localidades de Purén, Los Sauces, Lumaco, Traiguén, Galvarino y Chol Chol en la Provincia de Cautín (Gundermann et al, 2009). El territorio nagche es además una de las zonas que presenta mayor porcentaje de bilingüismo, junto con la identidad territorial pewenche, ofreciendo un 74,2% de bilingüismo mapudungun-español y un 48% de hablantes con alta competencia en mapudungun (Gundermann et al, 2009).

Como explicamos en el capítulo III, Galvarino se caracteriza por la gran cantidad de población mapuche que alberga y por ser una de las primeras comunas en co-oficializar el mapudungun. En el plano económico es una de las tantas comunas que, desde la dictadura ha sido promovida como territorio de uso forestal, lo que ha implicado un nuevo arrinconamiento de las comunidades mapuche, así como una serie de impactos sociales, ambientales, económicos y culturales para la población (Seguel, 2010)²⁵.

Héctor Mariano nace y crece en esta comunidad en la década de 1960, criado por sus dos chuchu, sus abuelas maternas. Antiguamente cada una tenía su especialidad según narra Mariano, Isabel Neculhual, era lawentuchefe (conocedora de las plantas medicinales), puñelñeche (partera) y ngütamche (componedora de huesos) y Agustina Quintriqueo se

²⁵ Aun cuando no es nuestro objetivo indagar en este vasto tema de estudio, quisiéramos destacar que en la actualidad, producto de la actividad extractiva de estas empresas, comunidades como la de Mariano han visto secarse progresivamente las napas de agua subterráneas de sus territorios. La comuna de Galvarino es una de las más afectadas por la falta de agua, lo que repercute directamente en la vida cotidiana y en la economía de las familias que residen en el campo.

dedicaba a la agricultura, a mantener la huerta día a día. Ambas eran monolingües de mapudungun y transmitieron su lengua y cultura a Mariano desde su infancia. En palabras de Mariano,

La lengua no se la enseña nadie sino que es parte de un habla de un pueblo. Porque en ningún momento mi abuela se sentó conmigo a enseñarme a hablar, sino que yo aprendí la lengua viviendo en el pueblo Mapuche, dentro de un monolingüismo. (H. Mariano, comunicación personal, diciembre 2015)

De esta forma, el kimche Mariano conoció su lengua, como muchos otros sabios, a través de la vida cotidiana familiar en la que creció junto a sus dos chuchu. El español vino mucho después para este educador como segunda lengua, al ingresar a la escuela en primera instancia y posteriormente al casarse comenzó a dominar con mayor facilidad el wingkadungun. Mariano afirma que su esposa le ayudó mucho con el español ya que en su núcleo familiar solo se hablaba en mapudungun y que aún hoy se encuentra aprendiendo el español.

A sus veintiséis años, Mariano, como muchos otros hombres y mujeres mapuche, se vio obligado a dejar su comunidad y partir desde Chol Chol a Santiago en busca de trabajo junto con su esposa. A través del contacto de familiares residentes en la capital, llegó a trabajar como temporero a la Región Metropolitana, para posteriormente entrar como jardinero al Campus Juan Gómez Millas de la Universidad de Chile. Luego de cinco años de trabajar cuidando los jardines del campus, Mariano fue trasladado a trabajar como funcionario no académico a la Facultad de Filosofía y Humanidades. Sus labores en este espacio se redujeron al mantenimiento de baños y al aseo del edificio.

El kimche Mariano desde que deja Curaco se cuestiona cómo mantendrá su lengua en la capital santiaguina y alberga la necesidad de transmitir su lengua y su cultura a otros interesados, sin saber cómo ni dónde hacerlo. Al llegar a la Facultad de Filosofía y Humanidades comenzó a observar el espacio detenidamente durante su rutina laboral, y a reflexionar cómo se podría integrar el mapudungun a los estudios propios de ese espacio académico.

Con este objetivo en mente, comenzó a acercarse a los estudiantes en la cotidianeidad de la rutina universitaria: en la fila del comedor a la hora de almuerzo, en la salida de la biblioteca, en los pasillos, entre otros lugares. En esta búsqueda, aproximadamente en el año 2007, según recuerda Mariano, se acerca a un estudiante de lingüística motivado por los rasgos mapuches que este tenía. Luego de saludarlo le preguntó si él era mapuche; este, ante la pregunta, ofendido le responde que no y continúa caminando. Días después, recuerda Mariano, el joven se acercó a él y le señala:

Mire la pregunta que usted me hizo, en realidad, me parece que provengo, mis abuelos eran mapuche y ellos cambiaron su apellido, ahora yo tengo otro apellido, dicen que mi abuela hablaba mapuche. Desde que usted me preguntó empecé a averiguar esto. (H. Mariano, comunicación personal, diciembre 2015)

Mariano y este estudiante acordaron comenzar a estudiar el mapudungun con una metodología específica: el joven le enseñaría cómo analizar y enseñar el mapudungun y Mariano le enseñaría a hablar la lengua. Mariano recuerda, “cuando nos entendimos un poco, en corto tiempo, nos atrevimos a hacer un taller, un taller abierto en la universidad” (H. Mariano, comunicación personal, diciembre 2015). A través de esta metodología de trabajo, ambos deciden realizar el primer taller de mapudungun en la facultad el año 2007. Estrictamente, “se trató de un grupo de estudiantes que se reunían cada día viernes a escuchar hablar en mapudungun de boca de un hablante nativo de la lengua” (Mariano y Hasler, 2010). En esta primera ocasión, el apoyo de la institución universitaria fue únicamente la liberación de una sala en un horario vespertino.

Con esta primera experiencia de enseñanza del mapudungun se acercó un grupo diverso de estudiantes de la facultad al taller. A pesar que la iniciativa no contó con una convocatoria numerosa, fue el primer paso para abrir el espacio universitario de la facultad a un nuevo saber. En este taller, se unen dos estudiantes nuevos al proyecto de Héctor Mariano: H.F., en ese entonces estudiante de lingüística, y S.A., estudiante de literatura.

Se amplía de tal modo el colectivo y Mariano continúa con su metodología de enseñanza-aprendizaje mutua o de maestro-aprendiz con los nuevos integrantes. H.F. recuerda sobre esto:

Cuando yo entré a trabajar con él, él me dijo, ya mira yo te voy a enseñar a lengua y todo, yo voy a estar ahí para lo que necesité, siempre voy a apoyarte pero tú tení que apoyarme a mí y tenemos que hacer un curso al tiro. Entonces yo hice un curso con don Héctor y P. el 2008 que duró como tres meses y después don Héctor me hizo hacer un curso al tiro a mí el segundo semestre. Entonces ahí me ví obligado a aprender sobre la marcha, sobre la marcha yo andaba con una libreta y le andaba preguntando todo el día. Le preguntaba oraciones a don Héctor para cachar las construcciones, cómo se usaba tal sufijo, tal subordinada. Siempre fue un aprendizaje gramatical, mezclaba los aprendizajes gramaticales con el tipo de aprendizaje maestro-aprendiz. (H.F., comunicación personal, diciembre 2015)

De la misma forma, S.A. rememora el momento en que decidió comenzar a enseñar y refleja en sus palabras el compromiso inmediato que el kimche Mariano promovió en ellos:

Básicamente don Héctor me lo pidió, o sea él en realidad, es porque don Héctor convoca, así lo siento yo, como que mi propia decisión, entre comillas, estuvo súper

supeditada a la presión que ejerció don Héctor en mí (risas), en el sentido de verme como una posible ayudante para la causa que él la tenía súper clara que es la de revitalizar el idioma y de que lo poco, lo poquito que iba aprendiendo, que lo enseñara al tiro porque no había tiempo, esa era como la consigna cachai. No había tiempo para preparar muchos o más hablantes o estudiantes de la lengua más avanzada, entonces no importaba que no supiera tanto o que no fuera una gran perita en la lengua, tenía que enseñar no más. (S.A., comunicación personal, marzo 2015)

A partir de la primera iniciativa realizada y con el ingreso de nuevos alumnos interesados en aprender y enseñar la lengua al interior de la facultad, Mariano y sus estudiantes comenzaron a discutir sobre la necesidad de mejorar los talleres, fortalecer la forma de enseñar a través de los aportes de los mismos estudiantes que asistían, dosificar de manera más adecuada los contenidos que se entregaban y preparar materiales didácticos para las clases.

Desde estas reflexiones y ya con un trabajo sostenido al interior de los talleres, Mariano y sus estudiantes deciden publicar su primer manual de enseñanza de mapudungun en el año 2009. Diseñaron una guía de enseñanza de mapudungun de nivel básico A1, la que se centró en las necesidades comunicativas de los estudiantes y en otorgar funcionalidad a la lengua mapuche en esos contextos urbanos, manteniendo a la vez prácticas culturales vigentes tanto en la ciudad como en el campo. La gradación de contenidos de este manual se hizo teniendo como ejemplo el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, con una contextualización específica hacia la lengua y la cultura mapuche. El manual llevó como título *Kom kim mapudunguaiñ waria mew A 1.1*, en español, “Todos aprenderemos a hablar mapudungun en la ciudad”, nombre que adoptó el colectivo como equipo de trabajo y de enseñanza del mapudungun. El manual fue publicado gracias al Premio Azul, otorgado por la Universidad de Chile a la creatividad estudiantil y fue posible imprimir únicamente 100 ejemplares.

Los talleres continuaron y progresivamente el colectivo fue incorporando integrantes mapuche y no mapuche interesados en aportar a la propuesta de trabajo. Así, el año 2011 se suman al colectivo A.E., antropólogo, estudiante de posgrado de la facultad y militante de la organización mapuche Meli Wixan Mapu; y V.C., estudiante de Historia y Teoría del Arte. En esa etapa se inició mi propia participación. A.E. recuerda sobre su ingreso al colectivo:

Primero me entusiasmé a estudiar el mapudungun cuando entré al magister en la U Chile, anteriormente no había podido, no había tenido tiempo. Yo sentía una deuda conmigo mismo, tantos años en el tema mapuche y no haberle dado relevancia al tema de la lengua. Empecé a estudiar con el equipo de don Héctor y empecé a tener contacto con otras personas [...] Me hice amigo de don Héctor Mariano en los

pasillos. Conversábamos hartos entonces, a él le interesaba lo que yo sabía del mundo mapuche. Le interesaba mi trayectoria, mi historia, y a mí me interesaba la suya, su historia, su trayectoria, la forma de aprender y enseñar el mapudungun. Y él se daba cuenta que yo también conocía hartos sobre el tema mapuche. La experiencia mía anterior, entonces nos sentábamos a conversar de todo. Nos fuimos haciendo un poco amigos. En un momento claro, hablé con H.F. y don Héctor que eran parte del equipo y ahí me invitaron a unos cursos que estaban haciendo, a participar como ayudante. Esa fue mi primera vinculación como profesor. (A.E., comunicación personal, diciembre 2015)

Así el mapudungun comenzó a construir y crear comunidad en torno a la enseñanza de la lengua, uniendo interesados en proceso de búsqueda de lo mapuche. V.C., oriundo de Osorno, conoció a Héctor Mariano y a H.F. el año 2009 en el Hogar de Estudiantes Mapuche Remulikan situado en la comuna de Providencia en Santiago. Mariano y H.F. fueron convocados a dar una charla para invitar a los estudiantes del hogar a los talleres que realizaban. En esta ocasión, V.C. se suma a los talleres y comienza a aprender mapudungun para posteriormente en el 2011 sumarse al equipo como integrante. V.C. señala que el año que ingresó al colectivo, “tomé conciencia que era una lengua que se estaba perdiendo y al final la lengua es la voz del pueblo” (V.C., comunicación personal, diciembre 2015).

El mismo año en que ingresan V.C. y A.E. al colectivo Kom kim, también se integran A.A. y K.V., ambos Licenciados en Lengua y Literatura Inglesa de la Universidad de Chile. A.A. traía consigo un recorrido en distintos talleres de mapudungun con otros educadores como Clarita Antinao y había realizado cursos de mapudungun por su cuenta en la comuna de La Florida. Posteriormente, en el año 2012 se incorporaron C.F., sociólogo; H.M., profesora de Educación básica; Q.M., informático y H.N., estudiante de Derecho y miembro de una de las organizaciones mapuche más antiguas de Santiago de Chile, llamada Petu Moguelein Mahuidache.

El año 2013 se suma la educadora tradicional C.L., quien en la actualidad colabora a la distancia desde su ciudad natal, Valdivia. Posteriormente, durante el año 2016, se integraron tres estudiantes de pedagogía de la Universidad de Chile, también antiguos asistentes de los talleres de mapudungun del colectivo Kom kim, y la madre y abuela de H.N., ambas sabias de la lengua y cultura y también miembros de Petu Moguelein Mahuidache. Finalmente, en lo que respecta a la integración de la autora de esta investigación, esta se produce el año 2010 posterior a la participación de los cursos de mapudungun que se realizaron el año 2009 en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile. Es de esta manera, sobre la marcha de los talleres de lengua mapuche, que se ha ido construyendo hasta el presente un colectivo heterogéneo e interdisciplinario donde confluyen diversos saberes y distintos aprendizajes.

4.2 Kom kim ñi küdawün (El trabajo del Kom kim)

A continuación, se revisarán los principales trabajos que ha realizado el colectivo Kom kim además de los talleres de lengua y cultura mapuche en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile. El objetivo de este apartado es apreciar los diversos espacios en los que se mueve el colectivo y los proyectos que han desarrollado como tal.

A partir del año 2008, Héctor Mariano es reconocido por la Vicerrectoría de Extensión (VEX) de la Universidad de Chile como experto de la lengua mapuche y el taller es declarado actividad oficial de extensión, comenzando a realizarse también en otras facultades y modalidades a través de la VEX. De esta forma, en el periodo 2010-2013, a través de la Plataforma de Cursos de Formación General (CFG) de la Universidad de Chile, Mariano y su colectivo dictan CFG de lengua y cultura mapuche en la Facultad de Ciencias Agronómicas, la Facultad de Derecho y la Facultad de Economía y Negocios. Paralelamente, en la Facultad de Filosofía y Humanidades los cursos de mapudungun se sitúan desde los Cursos Básicos Temáticos (CBT) que dictaba la casa de estudios. Estos cursos al igual que los CFGs, son obligatorios para los estudiantes, a quienes se les exige tomar dos CBTs durante el curso de la carrera.

Durante el periodo 2009-2010, financiados por el Fondo de la Cultura y las Artes (FONDART), el colectivo Kom kim realiza paralelamente talleres de mapudungun en espacios barriales con alta concentración de población mapuche. Estos talleres se desarrollaron en la comuna de Peñalolen en el barrio Lo Hermida, en la comuna de La Florida en la Villa O'Higgins y en la comuna de Providencia, en el Hogar Mapuche Relmulikan. Entre otros trabajos dirigidos a organizaciones barriales, el colectivo Kom kim realiza un taller intensivo en la ciudad de Mendoza, Argentina en el barrio La Favorita el año 2011, invitados por la Universidad Popular Originaria, organización mapuche dirigida por Mauricio Nilian. Así, progresivamente y junto a la conformación en marcha del colectivo, el Kom kim comienza a ocupar nuevos espacios fuera de la Facultad de Filosofía y Humanidades, producto por la demanda de cursos de mapudungun en otros espacios educativos y organizacionales y por la reflexión del mismo equipo que se propuso lograr llegar a más gente en la ciudad. Sobre este punto, A.E. señala una de las motivaciones que tuvo ese giro:

Mi diagnóstico era que el trabajo del equipo estaba muy encerrado en un ambiente universitario y que tenía poca llegada al mundo mapuche, al mundo mapuche que yo conocía. Por lo tanto yo estaba con la disposición de abrir las redes que yo tenía para llevar a don Héctor Mariano a otros espacios donde había gente mapuche interesada en aprender la lengua y acá yo veía un método, un trabajo, más o menos sistemático para enseñarla cosa que en otros talleres no estaba, no. Yo siempre escuche como las quejas de la gente que iba, sentía que podíamos hacer un aporte.

Hablé con don Héctor y probamos por primera vez en el ARCIS. (A.E., comunicación personal, diciembre 2015)

A partir del año 2012 los talleres comienzan a realizarse en tres universidades privadas. En primera instancia, en la Universidad de Arte y Ciencias Sociales (ARCIS), donde impulsó el taller A.E., quien realizaba talleres de historia y política mapuche en dicho espacio. Adicionalmente, en la Universidad SEK, Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH) y la Universidad Alberto Hurtado (UAH). Hasta el presente año se continúa realizando los cursos en la UCSH y UAH.

En forma paralela, el colectivo Kom kim realiza proyectos de investigación con respecto a la enseñanza del mapudungun. Dentro de estos, destacamos el proyecto financiado por el FONDART el año 2011, titulado *Kom pichikeche kimmapudunguay waria mew. Implementación de una propuesta pedagógica para la enseñanza de lengua mapuche en niños preescolares*, realizado en el Jardín intercultural Pewmayen en la comuna de Peñalolen de Santiago. Esta iniciativa deja como producto el segundo material de enseñanza del colectivo, esta vez enfocado en el nivel preescolar. El manual se tituló *Kom kim pichikeche mapudunguay waria mew* (Todos los niños hablarán mapudungun en la ciudad) y está compuesto de un libro para el estudiante y un segundo tomo de sugerencias para el educador.

Este proyecto de investigación-acción se realizó durante un año en el jardín mencionado y contempló un trabajo colectivo con la comunidad del espacio educativo. En él participaron los padres de los estudiantes, las educadoras de párvulos y autoridades de la institución, el equipo de investigación conformado por integrantes del Kom kim y profesionales de la Universidad de Chile. Las principales actividades realizadas comprendieron el curso piloto de mapudungun para niños de nivel medio mayo (3-4 años) y su correspondiente curso oficial, un taller de mapudungun intensivo para las educadoras del establecimiento, una jornada de trabajo sobre la lengua mapuche para los padres de los alumnos, la producción de los materiales de enseñanza y actividades de promoción del mapudungun al interior del jardín.

Producto de la difusión de esta iniciativa, esta se replica al siguiente año en el Jardín Intercultural Antumahuida, de la comuna de La Florida en Santiago. Cabe destacar que ambas comunas, tanto Peñalolen como La Florida, cuenta con un alto porcentaje de población mapuche, con un 12,36% y un 9,83% respectivamente, según el Censo 2002.

En relación a espacios de formación para la enseñanza del mapudungun, el colectivo Kom kim se ve motivado a colaborar con otros educadores con el objetivo de ayudarlos a levantar y fortalecer espacios de enseñanza en sus espacios locales. De esta forma el año 2012, el equipo obtiene la Licitación N° 805-18-LE11, otorgada por la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) denominada *Capacitación, Formación y*

Enseñanza de la Lengua Mapuche en la Región Metropolitana, la cual tuvo como objetivo capacitar a educadores tradicionales en la enseñanza-aprendizaje del mapudungun, otorgándoles un respaldo teórico, lingüístico y pedagógico para la realización de sus cursos. Este proyecto, adicionalmente, desarrolló dos cursos de lengua mapuche para educadores que no sabían hablar el mapudungun.

En esta misma línea, Héctor Mariano participa en el equipo de certificación y formación de educadores tradicionales de la Región Metropolitana de Santiago realizado por el Programa de Educación Intercultural Bilingüe el año 2012. En este espacio, Mariano colabora directamente con sus pares para lograr el reconocimiento de estos ante el Ministerio de Educación.

Posteriormente, retomando las publicaciones de materiales de enseñanza, el año 2013 está marcado para el equipo Kom kim por la publicación de su tercer manual de enseñanza, *Kom kim mapudunguaiñ waria mew A 1.2*. Esta publicación contó con el apoyo de la comunidad estudiantil de los talleres en toda su producción como veremos más adelante.

Con respecto a proyectos realizados fuera de Santiago, el colectivo ha sido ejecutor de un trabajo colaborativo con la comunidad Francisco Cayul en Lonquimay (La Araucanía, Chile) el año 2013 y dos internados lingüísticos; el 2011 en la comunidad de origen de Héctor Mariano, Curaco Ranquil (Galvarino, La Araucanía, Chile) y el 2015 en la localidad de Pichi Leufu (Bariloche, Rio Negro, Argentina). Con las comunidades y grupos participantes de estas iniciativas, el colectivo ha mantenido un lazo y un trabajo sostenido. En la primera, desde el 2013 hasta la fecha el colectivo ha articulado un proyecto de apoyo para esta y las demás comunidades de la zona; entre la Asociación Trawün Longko, la Facultad de Filosofía y Humanidades, la Facultad de Ciencias Veterinarias y Pecuarias, la Facultad de Derecho y la Vicerrectoría de Extensión de la Universidad de Chile para fortalecer el desarrollo de la comunidad en áreas como el mejoramiento de los espacios educativos, el apoyo a la agricultura y ganadería de subsistencia, entre otros ámbitos. Este trabajo aún continúa en desarrollo y en discusión con los longko de cada comunidad involucrada. En relación a la segunda comunidad, el internado se realizó en el marco del Curso de Extensión organizado por el colectivo y financiado por la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile titulado *Tañi doy küme kimael taiñ mapuchedungun: Curso de extensión orientado a la formación lingüística y pedagógica de educadores tradicionales mapuches*, dictado para los educadores tradicionales de la comunidad.

Finalmente, el internado lingüístico de Pichi Leufu, llamado *Ñimitutuaiñ mapuzugun* fue pensado y planificado a partir de los distintos encuentros entre el educador Pablo Cañumil, la lingüista Marisa Malvestitti, la comunicadora Lorena Cañuqueo y el colectivo Kom kim mapudunguaiñ waria mew, durante el año 2014, a partir de la reflexión de la situación de la

lengua en Río Negro y los lazos estrechados entre ambos grupos. Esta iniciativa fue desarrollada en octubre de 2015 como curso de extensión de la Universidad Nacional de Río Negro (Res. N° 575/15) (Cañuqueo, Mayo y Malvestitti, 2016).

Para finalizar, el año 2016 el colectivo Kom kim y el equipo de Kimeltuwe establecen una alianza para trabajar colaborativamente en distintos proyectos. Esto a partir del apoyo en el diseño e ilustración de la reedición del manual de enseñanza *Kom kim mapudunguaiñ waria mew AI* de parte de los integrantes de Kimeltuwe. El propósito de este vínculo es reunir dos experiencias de producción de materiales y enseñanza para llegar a más personas con la difusión de la lengua y su aprendizaje.

En esta línea, el recorrido que ha tenido el colectivo Kom kim liderado ha sido diverso y ha intentado colaborar con distintos procesos de enseñanza. Este colectivo comenzó un importante proyecto de revitalización lingüística con pocos recursos que ha crecido, se ha formado a lo largo de sus años de trabajo y ha logrado un reconocimiento dentro del movimiento mapuche urbano. Apoyado por la comunidad mapuche urbana, el Kom kim ha logrado posicionar el saber mapuche en espacios académicos y universitarios donde antes no se reconocía ni el saber ni a su portador.

En la actualidad, dentro de la oferta de talleres semestrales del Kom kim se entregan cuatro niveles de aprendizaje para todo estudiante que desee aprender la lengua los que se realizan con la colaboración de salas de dos universidades privadas ubicadas en el centro de la ciudad. A los alumnos se les solicita una cuota accesible por cada curso que considera el pago de los materiales que se entregan y un aporte a los profesores que dictan los talleres.

4.3 Kom kim ñi kimeluwün (la enseñanza del Kom kim): sobre el proyecto educativo del colectivo

El proyecto educativo del colectivo Kom kim surgió así desde las inquietudes del educador tradicional mapuche Héctor Mariano. Este se conforma como una iniciativa que nace desde la experiencia de vida de este kimche en la ciudad de Santiago. La situación en la que se encontró al llegar a la ciudad era la de una generación completa de familias que fueron obligadas a migrar a la capital en busca de trabajo y de mejores condiciones de vida. Así el kimche recuerda sobre sus primeros años en Santiago:

Cuando yo llego a Santiago sentí la necesidad de hablar la lengua, la necesidad de hablar con alguien la lengua, y aquí no había, ni en mi trabajo. Entonces me encontré con un mundo muy diferente, entonces nace en mí una angustia de no tener contacto con peñi, no cierto, que hablen la lengua. Entonces nace en mí la preocupación de esto. En mí no estaba la idea de revitalizar, o sea que, eso me llevó a hacerme amigos y presentarme como mapuche, reconocirme como mapuche y los alumnos de la universidad también me conocieron y sintieron la necesidad de conocer la lengua. (H. Mariano, comunicación personal, diciembre 2015)

Como se aprecia en el testimonio de Mariano, la motivación por comenzar la tarea de enseñar y aprender a enseñar la lengua mapuche no es algo que conscientemente decidió de un momento a otro, sino que fue algo que fue descubriendo en sus propias reflexiones al hallarse en un lugar tan alejado de lo que él conocía y en un espacio universitario-académico donde su saber no tenía el mismo valor que en su comunidad. Sobre esto el kimche afirma que “así como yo hablé, las cosas se fueron dando solas, como una vertiente ¿no cierto?, que muchos vienen a la vertiente cuando tienen sed, eso ha pasado en la lengua” (H. Mariano, comunicación personal, diciembre 2016). En esta línea, la experiencia de vida de Héctor Mariano es el pilar que funda y motiva la conformación del colectivo Kom kim.

En relación a su formación, Mariano afirma que “yo no tengo una profesión occidental sino que tengo la profesión de mi pueblo, tengo un doctorado en mi pueblo, 20, 25 años enterrado en el barro” (comunicación personal, diciembre 2015). Desde esta perspectiva y desde las pedagogías críticas latinoamericanas, el kimche Mariano se configura en el marco de este grupo como un intelectual crítico transformador, como un agente activo que se hace consciente de su propio saber y que busca cumplir un rol de transmisor de este conocimiento al interior de su pueblo. En este sentido, Mariano refleja también lo que Gramsci afirma (1988) al señalar que no es posible saber sin entender, saber sin ser apasionado por el conocimiento y por el pueblo que porta este conocimiento.

Es a partir de este contexto que Mariano comienza a articular su saber con el de otros jóvenes. Más específicamente, buscó estratégicamente aliados para esta iniciativa que empezaba desde lo que Ouviaña (s/f) llama una “reflexión crítica y práctica transformadora” (p.4). Así, progresivamente la motivación de Héctor comienza a transformarse en la motivación de otros y en una acción que empezaba a delinearse como un proyecto mayor y a largo plazo.

De esta manera, en concreto el proyecto educativo que ha consolidado el colectivo Kom kim en los últimos diez años tiene que ver con un esfuerzo mancomunado de un grupo de personas mapuche y no mapuche movidos por una historia y un fin en común. Al respecto, no es posible analizar el proyecto de este grupo sin considerar algunas de las razones que tienen sus integrantes para sumarse a él. Estas motivaciones representan a su vez la toma de un compromiso que viene ligado a la historia familiar de los integrantes mapuche y no mapuche. Así, Q.M., H.N. y V.C. presentan puntos en común en sus relatos al responder por qué comenzaron a aprender y a enseñar la lengua. Q.M., afirma sobre esto que:

Mira como familia siempre hemos estado ligado a la cultura y también al idioma en el sur, porque mi papá hablaba, mi mamá también sabe [un poco] pero sí entiende las conversaciones y todo eso. Entonces de chico, al menos yo, he estado ligado con el idioma auditivamente, pero no sabía el idioma, digamos no sabía hablarlo, no

sabía escribirlo ni nada de eso. Entonces acá en Santiago tuve la oportunidad de asistir a los talleres de don Héctor y me sumé como alumno, así que estuve como tres años y medio ahí y después de eso fui haciendo más amistad con los chiquillos del equipo, así que de ahí partió la necesidad de yo poder aportar en algo a este tema de la revitalización. (Q.M., comunicación personal, diciembre 2015)

Del mismo modo, para V.C. las razones que lo motivaron a trabajar en la revitalización de la lengua son familiares pero al mismo tiempo políticas, así señala:

Lo que pasa es que yo en la media [secundaria], como a los quince años yo siempre quise como aprender a hablar mapudungun por una historia familiar, en mi familia siempre decían que era mi abuela materna la última que había hablado. Entonces a mí siempre me llamó la atención ese tema pero por asuntos familiares nunca tuve alguien que me pudiese enseñar, entonces ya tenía como las ganas de aprenderlo. Nunca en todo caso me había puesto en la situación de llegar a enseñarlo. Entonces pasó entonces que el 2009, en adelante después me di cuenta que era un tema mayor, que no pasaba necesariamente por conocer un idioma sino que ese idioma la vez se estaba perdiendo y se estaba perdiendo por un montón de cosas políticas, sociales y me di cuenta que eso no era que uno debería quedarse sin hacer nada. Entonces al mismo tiempo esas ganas de aprender que tenía las fui mezclando con este compromiso. (V.C., comunicación personal, diciembre 2015)

Para S.A., las razones familiares se mezclan con una búsqueda de identidad y a la vez con un compromiso político que asume en su práctica y militancia al interior de este proyecto:

Las motivaciones personales son de dos tipos: por un lado familiar, como por una búsqueda identitaria personal de ir por ahí explorando sobre mi propia biografía, la relación que tengo con la familia de mi abuelo, cachai [...] no hay una vinculación sanguínea porque mi abuelo que es mapuche es el padrastro de mi papá, pero siempre ha estado esa necesidad también de apego po cachai, como de sentirse parte de algo, de un pueblo que no tiene como mayor trabajo político que ha sido la familia de mi abuelo. Siempre yo supe que eran mi familia no más, aunque yo no tuviera apellido Nahuelpan, entonces de ahí de alguna u otra forma también me sentía parte. Esa es una primera vinculación y motivación súper importante que es la biográfica y también porque después me fui metiendo cada vez más en cuestiones políticas po, en agrupaciones como la Red EIB, entonces ahí había mucha actividad, me hacía mucho sentido trabajar como por una causa específica, eso para mí es importante. (S.A., comunicación personal, marzo 2015)

Dentro de todas estas razones para enseñar y aprender la lengua hay algunas que han sido mayormente analizadas y reflexionadas, con un posicionamiento opuesto a la hegemonía dominante y una confianza en la posibilidad de revertirla mediante una pedagogía en la que

el idioma constituye un elemento central, como es posible apreciar en el testimonio de A.E.:

Yo creo que son varias razones, casi todas son de índole personal pero algunas están más ideologizadas y otras no tanto. Yo creo que para aprenderlo tiene que ver con una experiencia, en sentido de una deuda que yo tenía al principio para motivarme a aprender. Y después para enseñarla, era la idea de, en términos muy ideológicos al principio, y lo sigo manteniendo aún, como de contribuir a un proceso de descolonización. Yo asumo que parte de la pérdida de la lengua mapuche se debe estrictamente a situaciones de dominación que todavía existen, que han cambiado con el tiempo, pero que siguen con esa persistencia. Por lo tanto una de las tareas importante que debe fijarse el movimiento, desde mi perspectiva, es recuperar parte de lo que los efectos de la colonización ha tenido sobre la vida mapuche. Y uno de esos aspectos es la pérdida de la lengua y yo creo que estamos a tiempo de revertirlo. Eso es una motivación bien ideológica que me acompaña en el proceso de aprender y enseñar la lengua. Por otro lado, me siento muy comprometido yo con la idea de seguir estudiando permanentemente la lengua mapuche y a la vez contribuir y colaborar a la gente que se está iniciando en el aprendizaje de la lengua a través de todas las cosas que a mí me permitieron aprender y estar todavía aprendiendo nuestra lengua no. Ser como un facilitador de cierta forma, entre el conocimiento que tienen los hablantes, entre el conocimiento que está en los libros y en la gente que se empieza a introducir en el aprendizaje del mapudungun. Entonces pongo a disposición de cierta forma como esas cosas que me han ayudado para la gente que está motivada. La lengua mapuche por ese lado necesita como una cadena de ideas y de apoyo que permitan a todos como la posibilidad de aprender. Eso me motiva bastante. Tengo una motivación en ese sentido también, bien pedagógica, me gusta enseñar, me gusta aprender, me gusta enseñar y creo que tiene que enseñarse de la mejor manera posible la lengua mapuche y eso creo que el equipo Kom kim lo tiene. (A.E., comunicación personal, diciembre 2015)

Como es posible observar, las razones para integrarse al trabajo del colectivo Kom kim tienen un fuerte arraigo familiar y están estrechamente ligadas a las experiencias de vida de los miembros de este grupo. En esta línea, cada integrante de este grupo refleja un relato de las consecuencias que dejó la colonización y la migración forzada en los últimos cien años y es reflejo de una resistencia colectiva que se ha ido gestando en el seno de la memoria de los mayores.

Así este proyecto de revitalización lingüística tiene como principal objetivo enseñar el mapudungun e inmediatamente formar jóvenes en el conocimiento lingüístico y cultural mapuche que puedan seguir transmitiendo este saber a las próximas generaciones. En esta línea, Mariano afirma:

El Kom kim está haciendo un trabajo, como equipo, un trabajo muy potente de hablar mapuche en la ciudad, de revitalizar en la ciudad. Y la cantidad de gente que ha llegado, hemos tenido más de mil alumnos han pasado por nuestro equipo en diferentes niveles. Entonces vemos la tremenda necesidad de la gente, de las generaciones que están y nuestro proyecto es de seguir tratando de hablar mapuche en el contexto de hoy. Eso es un proyecto muy poderoso para las generaciones que están y para las generaciones que vienen. Entonces mi propósito, mi proyecto es dejar muchos hablantes, no cierto, formar hablantes, formar nuevos profesores y así en el tiempo ellos seguirán haciendo sus propias investigación para hablar mejor la lengua. (H. Mariano, comunicación personal, diciembre 2015)

Para el equipo del Kom kim, su trabajo y su proyecto de enseñanza de la lengua mapuche se caracteriza en primer lugar, por la noción de autonomía educativa. Esta autonomía tiene que ver con la selección de contenidos (gramaticales, comunicativos y temáticos) y con la impronta con que estos llegan a los alumnos. En esta línea, el proyecto educativo del Kom kim implica la construcción de un currículum propio que tiene como objetivo no solamente la enseñanza de la lengua sino que también la concientización de las personas a través de lo que Freire llamó temas generadores. Sobre la autonomía que se plantea el Kom kim, H.N. afirma que:

Como proyecto autónomo me parece interesante, porque hay que pensar que se plantea desde la academia pero desde el pensamiento mapuche cachai, no está invadido con las metodologías, con las imposiciones que te dictan los organismos estatales, o en un colegio que te dice qué tales contenidos pueden ir o no. En ese sentido me parece un proyecto que apunta directamente hacia la autonomía, hacia la autonomía educativa, que haya gente mapuche que pueda enseñarte y que se sienta capacitado para hacerlo y a medida que se va replicando el conocimiento, después esa misma gente es la que mueve también otras masas y genera otros movimientos, en relación qué sé yo al territorio, a la universidad. (H.N., comunicación personal, marzo de 2015)

En segundo lugar, una característica del trabajo de este colectivo es la formación colectiva que se propone para asegurar un aprendizaje constante. Esto los integrantes lo definen como una metodología maestro-aprendiz en la que ambos son al mismo tiempo educador y educando. Como plantea Freire (1970), en este tipo de contextos, tanto educador como estudiante son al mismo tiempo maestro y aprendiz en el diálogo que implica el proceso de aprendizaje. Así, dentro del colectivo las personas que entran deben realizar los tres niveles básicos de mapudungun para luego participar como ayudantes de los talleres y posteriormente, poder guiar un taller. De esta forma, el colectivo Kom kim ha decidido formar y formarse con las personas que han ido integrándose al equipo.

En tercer lugar, este proyecto educativo se caracteriza también por un elemento político transversal a la labor educativa, que apunta a los derechos y demandas del movimiento mapuche. En este sentido, el trabajo de este colectivo se propone recuperar la lengua situados desde un contexto de lucha específico que defiende las formas del ser, del expresarse y del vivir mapuche. Sobre esto, A.E. expone las distintas aristas políticas del proyecto educativo del Kom kim:

Desde mi perspectiva es un proyecto político pedagógico de revitalización de la lengua mapuche. Político porque apunta a los desafíos colectivos del pueblo Mapuche, apunta a estar a altura de la situación no solo de la lengua sino de su pueblo, de la lucha en general del pueblo Mapuche. Político porque también se suma a un montón de otros grupos que están en la misma línea de revitalización, reposicionamiento, recuperación de la lengua mapuche como un acto de descolonización. Se asume en una corriente política. Y como un proyecto pedagógico porque intenta también poner en esa base política una característica propia, una identidad propia del trabajo que tiene que ver con poder hablar mapuche en la cotidianeidad, poder hablar mapuche en los espacios más que urbanos, espacios cotidianos donde nosotros tratamos de abrir la lengua mapuche, sacarla de su espacio doméstico, de su espacio demasiado ritualizado, posicionar la lengua mapuche en un mundo donde el aprendizaje de la lengua hoy día llega más general, posicionarla como para estandarizar la lengua mapuche no en el sentido de unificarla sino que es posible aprenderla por cualquier persona. Y eso denota un proyecto pedagógico de enseñanza con ciertas características de la enseñanza, con un método que intentamos aplicar el método de la comunicación, con las reglas claras con experimentación, con trabajo en aula colectivo, dual, grupal, con profesores cariñosos, con un perfil de profesores que estamos tratando de incentivar, con una preocupación por el estudiante. Entonces tratamos de dotar de identidad a nuestros materiales, a los materiales que publicamos, a los materiales que usamos en aula, con un espíritu de colaboración plena del grupo, donde tratamos de sistematizar todo lo que tenemos y compartirlo entre todos. Actuando como un equipo realmente, tenemos un mentor pero actuamos como un equipo. Hasta el momento lo hemos podido cultivar, cultivar todo eso, desarrollar. Eso le da una identidad enorme al grupo, nos da prestigio también, un prestigio que sabemos utilizar también, que lo usamos de buena forma. Ha dado un nombre también y yo lo definiría así; un proyecto político pedagógico para la enseñanza aprendizaje de la lengua mapuche en la actualidad como aporte también a la descolonización. (A.E., comunicación personal, diciembre de 2015)

La connotación política que plantea el colectivo Kom kim se posiciona sobre la práctica reflexiva de sus integrantes. Por medio del aprendizaje, de la formación colectiva, de la

enseñanza en los talleres y del compartir con los estudiantes que asisten a los talleres, este componente se va conformando y desplegando en la tarea de revitalización propuesta por el equipo. Así, A.A. afirma que:

Como que partí desde una cierta inocencia política haciendo clases de mapudungun y a medida que fuimos avanzando en las clases y fuimos haciendo más nütam, como hablando el por qué estaban los estudiantes ahí en la sala de clase, por qué estábamos nosotros ahí, fui involucrándome, fui poniéndome un poco más político con el tema y fui como quizás viendo el carácter político de la enseñanza de la lengua, en especial una lengua como el mapudungun. Entonces creo que hubo una especie de giro desde la enseñanza como meramente lingüística-pedagógica, así como enseñamos inglés, enseñamos mapudungun, a pasar a otro lado que es como “bueno el mapudungun es una lengua completamente diferente”, el contexto de enseñanza del mapudungun es muy diferente al contexto del inglés, una lengua global muy predominante a una lengua que está minorizada, que es una lengua en el fondo de un pueblo que fue invadido. Ahí uno va dándose cuenta de todas esas cosas a medida que vai haciendo más clases, a medida que vai leyendo, que vai reflexionando frente al por qué el mapudungun está como está y por qué hay que enseñarlo el mapudungun, por qué hay que hablarlo y creo que eso fue como la motivación primera y cómo cambió mi motivación. (A.A., comunicación personal, marzo 2015)

En relación a esta definición y esta postura política dentro del campo de la enseñanza de la lengua mapuche, es posible ver cómo este colectivo se inserta dentro de un movimiento social mapuche que surge desde la reivindicación del pueblo ante el estado nacional chileno. El proyecto político-educativo del colectivo Kom kim se posiciona frente a sus estudiantes como una iniciativa que parte desde una noción crítica de la situación de la lengua y el pueblo Mapuche. Así, desde esta práctica reflexiva proponen aprender la lengua para comprender y valorar el saber mapuche, para revitalizarlo y volver a usarlo como herramienta cultural de comunicación y expresión en el mundo actual.

5. Capítulo V: Diseño y planificación del kimeluwün (Proceso de enseñanza-aprendizaje)

5.1 Materiales de enseñanza del mapudungun como segunda lengua

En el presente apartado revisaremos los materiales educativos desarrollados por el colectivo Kom kim mapudunguaiñ waria mew para la enseñanza de la lengua mapuche como segunda lengua en contextos urbanos en la ciudad de Santiago de Chile. En esta línea, daremos a conocer cómo han sido pensados estos materiales a partir de un análisis descriptivo y de las observaciones de la puesta en práctica de los manuales en los talleres.

En términos técnicos y metodológicos, estos materiales fueron diseñado en base a cuatro elementos claves: 1) el contexto urbano mapuche de la ciudad de Santiago; 2) las necesidades y percepciones de los estudiantes de lenguas indígenas recogidas por los propios integrantes del colectivo en espacios informales y formales como los encuentros realizados por la Red de Derechos Educativos y Lingüísticos de los Pueblos Indígenas de Chile; 3) la entrega de herramientas lingüístico-comunicativas que permitieran el uso funcional de la lengua en la ciudad; 4) un aporte a la revitalización de la lengua mapuche rompiendo los prejuicios en torno a esta a través de un aprendizaje situado. A continuación, se presentará el análisis de ambos manuales básicos a partir de los puntos mencionados, centrándonos en los dos manuales para jóvenes y adultos de nivel básico inicial²⁶.

Ambos manuales, *Kom kim mapudunguaiñ waria A1* y *Kom kim mapudunguaiñ waria A.1.2* fueron realizados por el colectivo, desde el marco pedagógico crítico que proponen. En esta línea, los objetivos de este primer material fueron crear un curriculum alternativo de enseñanza, puesto que la política pública educativa cubre actualmente solo el nivel preescolar y primario. El pueblo Mapuche, como se presentó anteriormente, es un pueblo diverso con distintas identidades territoriales a lo largo de lo que hoy es Chile y Argentina y con identidades emergentes como lo es el o la mapurbe o mapuche urbano (Osorio, 2009). Frente a esta diversidad identitaria, tradicional y contemporánea, los manuales de enseñanza del colectivo Kom kim buscaron ser un material contextualizado específicamente a la sociedad mapuche urbana de Santiago de Chile.

Para la enseñanza por medio de estos manuales se tomaron elementos de distintos métodos de adquisición de segundas lenguas que se consideraron útiles al aprendizaje y a la revitalización de la lengua mapuche. El propósito del colectivo en primera instancia fue crear una propia metodología acorde a las necesidades de los alumnos y contextualizado a la realidad urbana. De tal forma, se seleccionaron y combinaron las principales estrategias de dos maneras de enseñar en específico: en primer lugar, el método comunicativo de

²⁶Como mencionamos más arriba, adicionalmente, parte de los integrantes del colectivo también diseñaron un manual de enseñanza para nivel preescolar, usado en jardines infantiles interculturales de la ciudad de Santiago. No obstante, ya que no es de autoría de todo el equipo no se considerará para el análisis.

enseñanza y, en segundo lugar, el enfoque por tareas para el aprendizaje de lenguas. Sobre este primer momento de diseño de materiales, una de sus integrantes señala que de parte del equipo había un desconocimiento en torno a este tipo de conocimientos técnico-pedagógicos que como estudiantes de pregrado ellos no tenían y afirma que:

Cuando estaba el proyecto de armar el Kom kim como manual, como libro, que finalmente se publicó en el 2008, 2009, teníamos la noción de ya sí, que sea más como los idiomas, como los talleres que se hacen de inglés, etc., pero no sabíamos cómo se llamaba eso, no teníamos conocimiento de cómo se construía esa forma de enseñar y él [profesor de catalán asistente de los primeros talleres] fue el que le puso nombre y apellido y nos habló del método comunicativo de enseñanza de idioma por primera vez cachai. Entonces este profesor de lengua catalana, porque era su práctica también de enseñanza, nos fue dando como varios consejos de cómo construir los libros según esos métodos, y así agarró fuerza el primer libro del Kom kim, cachai [...] Algo súper importante era que fuera funcional, funcional para usar en las clases, ese era el gran objetivo, que tuviera una correlatividad por ejemplo, que se pudiera observar el aprendizaje progresivo de la lengua, esas eran las necesidades que se tenían que satisfacer además de este marco de la forma en cómo se enseñaba. (S.A., comunicación personal, marzo 2015)

Ambos métodos, según el colectivo, permiten crear y diseñar clases interactivas para los alumnos, que propicien el diálogo y pongan atención sobre la práctica y no sobre el error. Con esto en mente, los pilares en los que se basan ambos manuales son el aprender hablando la lengua por medio de procesos de adquisición lingüística donde el estudiante es el principal protagonista. Sobre esto H.F. señala:

La metodología comunicativa, muy a grandes rasgos lo que se intenta hacer es que el aprendizaje de la lengua se realice a partir de la práctica, de la interacción, no a partir de la repetición y de la traducción de estructuras gramaticales controladas, sino que en el fondo lo que nosotros buscamos es que a partir de la ejercitación el alumno pueda salir de la sala de clase pudiendo presentarse. Esto tiene mucho que ver con el constructivismo, en la medida en que el rol del profesor es la de generar actividades y llevar al alumno a la construcción de su propio conocimiento, más que ser un catedrático o un experto. (H.F., comunicación personal, diciembre 2015)

Desde la perspectiva de las pedagogías críticas, este trabajo se genera desde una praxis que busca ser transformadora. Así, en primer lugar considera las necesidades del pueblo Mapuche en el ámbito educativo y parte desde una racionalidad distinta al sistema educativo formal. El proyecto educativo se conforma desde lo que Héctor Mariano plantea como un proceso de enseñanza-aprendizaje con mayor pertinencia cultural y que promueve saberes tradicionales que los espacios escolarizados y académicos usualmente dejan de

lado. Es posible en esta línea ver que este trabajo en particular se constituye como una herramienta para generar pedagogías emancipadoras que contemplen un proceso de aprendizaje recíproco y horizontal.

La construcción de este manual también puede pensarse desde la concepción de lengua que manifiestan Gramsci (1981) y Freire (1970), quienes representan la lengua como una concepción de mundo, como una puerta de entrada a una cultura y su historia, y como un medio para construir identidad, para pronunciarse culturalmente. De este modo, el manual también tiene una función descolonizadora desde la perspectiva de Freire (1977) ya que otorga el mismo estatus a la lengua del pueblo colonizado y a la lengua dominante, interpelando esta dominación lingüística neocolonial donde se ha hecho creer que la lengua mapuche es poco apropiada en ciertas situaciones o posee menor capacidad de expresión que el español. Con respecto a este punto, una de las integrantes del colectivo señala que en los manuales se intentó reflejar que:

El lenguaje es la puerta de entrada para conocer un mundo distinto, ya sea una nación, un pueblo, una persona en específico. Yo creo que es la forma más directa que tengo, que tenemos de hacernos ver, por ahora. Porque el idioma es algo transversal, no necesitas estar en el campo así tomando el mate, cachai, podemos estar aquí en un café hablando mapudungun también. (H.N., comunicación personal, diciembre 2015)

Para los dos manuales, el Kom kim decidió que el sistema de escritura fuera una versión simplificada del Alfabeto Mapuche Unificado presentado por primera vez por la Sociedad Chilena de Lingüística en 1988. Las razones técnicas para favorecer este alfabeto en específico y no otros que se han adoptado de manera más política, como el Alfabeto Raguileo, es su similitud con el sistema de escritura del español. Esto considerando que la población mapuche urbana no solo es hablante de primera lengua de español, sino que además ha sido alfabetizada en esta lengua. Esta justificación se presenta de manera explícita en el prólogo del segundo manual, donde se afirma que:

En este libro se utiliza una versión simplificada del Alfabeto Mapuche Unificado (1986), pues, de las distintas propuestas para la escritura del mapudungun que conocemos, nos parece el grafemario más intercultural y que facilita el aprendizaje en personas que se acercan por primera vez a esta lengua. (Mariano et al, 2013, p. 10)

Kom kim mapudunguaiñ waria mew A1: contextualizando el aprendizaje

El primer manual de enseñanza del colectivo fue diseñado y publicado el 20 de octubre del año 2009 cuando este grupo contaba únicamente con cuatro integrantes: el kimche Héctor Mariano y tres estudiantes de pregrado de la carrera de Lengua y Literatura Hispánica de la

Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile, dos de la mención en Lingüística y uno de la mención en Literatura. Este comienza a armarse de manera progresiva durante la marcha de los primeros talleres de lengua del colectivo realizados en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile. Este manual se plantea desde el compromiso hacia la lengua de parte de Héctor Mariano, quien afirma en su introducción:

Como persona mapuche creo que es mi deber enseñar la lengua de mis antepasados a los jóvenes, para que la lengua no se termine nunca. Además, creo que hay que enseñar a hablarla, pero también a escribirla. La manera de vivir de la gente de la ciudad hace que sea necesario que la lengua mapuche se escriba. Este libro lo hemos escrito, principalmente, para ayudar a otros profesores a enseñar en la ciudad a todos quienes quieran aprender. Ojalá sirva para eso. (Mariano et al., 2009, p.2)

De tal modo, el manual parte de una primera necesidad que consistía en entregar un material de trabajo para realizar clases de la lengua mapuche, complementando con este material escrito las interacciones de la oralidad. Fue así pensado por los primeros integrantes del colectivo como un material piloto que iría corrigiéndose según las necesidades de los primeros talleres de mapudungun realizados en la facultad.

Pionero en la producción de materiales contextualizados a la realidad urbana de una las ciudades con más población mapuche actualmente, fue diseñado a partir de una primera maqueta, la que luego de ponerse en uso de manera piloto en los primeros talleres fue corrigiéndose hasta llegar a su versión final. Como se mencionó, la versión final de este primer momento de producción de materiales fue financiada con un micro fondo que la Universidad de Chile entrega a la creatividad estudiantil, exclusivamente a alumnos de pregrado que presentaran iniciativas que contribuyeran a la construcción de conocimiento dentro del espacio universitario. Este fondo permitió que se imprimieran 100 ejemplares, los que fueron distribuidos a los alumnos de los primeros talleres de lengua mapuche realizados en la Facultad de Filosofía y Humanidades.

Este libro fue diseñado de manera “familiar” y “artesanal” como señalan los integrantes del colectivo a partir de la maqueta que surge de los talleres. A partir de este borrador, el libro se diseñó en formato de procesador de texto Microsoft Word y con imágenes fotográficas en color, las que fueron tomadas por los mismos integrantes con apoyo de familiares y amigos cercanos.

La principal forma de distribución de este material fue a través de fotocopias en los talleres de lengua mapuche. El colectivo motivó que este fuera duplicado por todo quien tuviera interés y fue subido en formato digital en la página web de la facultad y posteriormente en la plataforma del colectivo.

Sobre la etapa del diseño del primer manual que conllevó una dosificación de contenidos de gramaticales, comunicativos y temáticos, uno de los integrantes del colectivo afirma que esta fue una etapa compleja, no obstante la interdisciplinariedad del equipo jugó a favor. Así afirma que:

Don Héctor decía una cuestión súper verdadera, el equipo es súper interdisciplinario, cada loco tiene su tema. Entonces lo más difícil, lo más difícil según yo, lo más peludo es jerarquizar la información, eso es lo más difícil, lo más difícil, lo que más cuesta es determinar qué es más fácil, qué va antes, qué va después, por qué se enseña esto y por qué esto otro. La repartición de los temas siempre me ha parecido que es súper horizontal [dentro del colectivo] y dada la naturaleza tan interdisciplinaria del equipo, cada loco con su tema. El EA que es antropólogo te va a meter la migración, yo trato de meter la gramática, después otros me cortan la gramática, le cortan la migración al EA y así po, cachai? Pero bien, en el fondo nos autorregulamos en la dinámica grupal. (H.F., comunicación personal, diciembre 2015)

El manual cuenta con cuatro unidades y cada una de ellas contiene una parte comunicativa práctica, un apartado de ejercicio individual gramatical y una tarea integradora del total de contenidos de la unidad. De tal manera, cada unidad inicia con un diálogo breve donde se introducen los contenidos y elementos gramaticales a aprender a través de la inmediata puesta en práctica. El objetivo de este orden es que el estudiante infiera por sí solo a través de escuchar primero en mapudungun, leerlo y analizarlo y luego comprenderlo en español. Con esto, el material busca crear un proceso de adquisición donde el estudiante sea el protagonista y donde su principal herramienta de aprendizaje sea el diálogo con sus pares y la práctica, para posteriormente hacer un análisis metalingüístico de las categorías y estructuras gramaticales que se están adquiriendo.

Dentro de esta composición, teniendo en consideración las bases del método de enseñanza comunicativo de lenguas, el manual presenta dos características centrales para el aprendizaje en contexto urbano: 1) presenta fórmulas comunicativas simples para una práctica inmediata de los estudiantes; y 2) entrega contextos de uso reales y cotidianos para los estudiantes. De esta forma, el manual A1 se organiza de la siguiente manera:

Figura 1

Plan de contenidos	6
Mapuche grafemario	7
Llitun (inicio)	11
Primera unidad	12
Gramática y ejercicios	30
Segunda unidad	37
Gramática y ejercicios	53
Tercera unidad	61
Gramática y ejercicios	79
Cuarta unidad	82
Gramática y ejercicios	94

Figura 2

TAREA FINAL	OBJETIVOS Y CONTENIDOS	
	Los alumnos aprenden a	Contenidos gramaticales
1ª unidad Una entrevista en la que consignan datos personales en una ficha de inscripción.	Saludar y despedirse. Identificarse y pedir a alguien que se identifique. Preguntar por la edad, dirección, teléfono y ocupación del interlocutor.	Pronombres personales. Conjugación 1ª y 2ª persona singular. Sufijo de actividad habitual. Interrogativos: qué, cuánto y dónde. Numerales.
2ª unidad Presentan a otra persona a sus familiares y/o amigos mediante una fotografía.	Preguntar e informar acerca de parientes. Preguntar e informar acerca de amigos(as)	Pronombres demostrativos y posesivos Conjugación 3ª persona singular Negación del modo indicativo Nombres de parentesco
3ª unidad Realizan una representación en la que deben ponerse de acuerdo en juntarse en un lugar y hora determinados.	Preguntar e informar sobre la hora en que se realizan actividades propias de la rutina diaria de las personas.	Verbo: número dual Tiempo verbal futuro Adverbios de tiempo Adverbios de compañía Momentos del día
4ª unidad Los alumnos diseñan un texto (menú) en el que describen sus comidas preferidas	Expresar preferencias sobre comidas y aceptación o rechazo a comer. Expresar agrado o desagrado en relación a comidas. Describir la preparación de algunos alimentos	Verbos modales Sufijo potencial o condicional Interrogativo: ¿cómo se hace? Comidas y bebidas

En la figura 2 se observa la presentación de los contenidos y objetivos por unidad, organizados, como dijimos, teniendo en consideración el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, junto con las reflexiones propuestas por la Red por los Derechos Educativos y Lingüísticos de los Pueblos Indígenas de Chile en sus congresos y encuentros y las recomendaciones de profesores especializados en el tema. En esta línea,

dosificar el contenido del manual permite poder apreciar una progresión del aprendizaje que gira en torno a contenidos, funciones y contextos específicos de habla.

En cuanto a la temática de las unidades, al ser un manual introductorio, comporta elementos que facilitan a comunicación de una población joven y adulta. Con este propósito se integran neologismos, que fueron pensadas por el propio kimche Héctor Mariano y discutidas con los integrantes del colectivo y otros sabios de la lengua. Estos neologismos cumplen dos funciones en el aprendizaje; en primer lugar, entregar elementos actualizados en la propia lengua mapuche para representar el mundo cotidiano en el que está inserta la población mapuche urbana y, en segundo lugar, romper el prejuicio que considera que las lenguas indígenas no cuentan con la suficiente riqueza gramatical y creativa para poder renovarse frente a los nuevos elementos que impone el mundo globalizado.

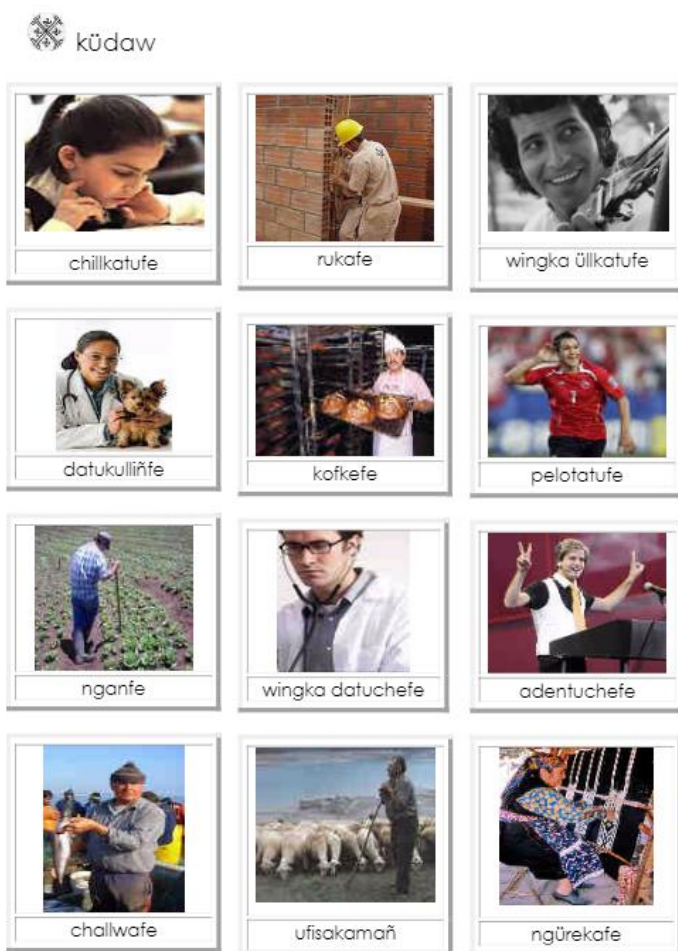
De esta forma, la primera unidad, Kiñe troy: iney pingeymi am? (primera unidad: ¿cómo te llamas?), busca que el estudiante pueda desarrollar en la lengua mapuche acciones como presentarse, saludar y entregar datos acerca de su ocupación y de contactos utilizando palabras nuevas que responden a la realidad del alumno. De aquí la necesidad de crear neologismos como mütrumwe para celular por ejemplo, como se puede apreciar a continuación:

Figura 3

 we dungun



Figura 4



En la Figura 3 podemos observar dos elementos comunes para la sociedad actual, el celular y el correo electrónico. Para expresar estos referentes se utilizan palabras del mapudungun que se resignifican en el habla y se comprenden por el contexto. Así, el primer neologismo proviene de la palabra mütrüm, llamar, combinada con el morfema instrumentalizador we. Esto da como resultado literal “instrumento que se usa para llamar”. De la misma forma el segundo neologismo de la figura 3 se compone por el préstamo del español electrónico y la palabra werkün, mensajear y we, morfema instrumentalizador, lo que se comprende literalmente como “instrumento para enviar mensajes electrónicos”. En esta línea, en el manual se presentan palabras que se han consolidado dentro del uso y que han sido reflexionadas por hablantes competentes y otras que aún están en cuestionamiento, no obstante se utilizan para no recurrir al préstamo del español.

La figura 4 presenta neologismos que tienen que ver con nuevas ocupaciones que antes no habían sido expresadas en la lengua. Por ejemplo, es posible encontrar las siguientes nuevas

palabras en el cuadro de Kūdaw (trabajo), en el que además de nuevos términos se fijan formas de construcción gramatical a seguir para los estudiantes:

a) Datukulliñfe

Datu-kulliñ- fe

Sanar- animal- persona que realiza

Veterinario

b) Wingka datuchefe

Wingka datu-che-fe

Extranjero sanar-gente-persona que realiza


Médico occidental


De este modo, a través de herramientas como los neologismos o la construcción de diálogos fáciles y de uso inmediato, el manual pone en evidencia la capacidad creativa de la lengua y elimina una primera barrera en el aprendizaje que tiene relación con la idea del sentido común que considera que el mapudungun no es capaz de representar el mundo actual, que permite hablar solo en ámbitos rurales y que no es útil para comunicarse en un contexto urbano modernizado.

En lo que respecta a las actividades integradoras de cada unidad, estas fueron pensadas con el objetivo de que logren aunar todos los elementos aprendidos por el estudiante y evidencien un avance significativo para ellos. Así cada actividad integradora tendrá como finalidad que el estudiante en una sola tarea pueda observar en la práctica lo que ha aprendido progresivamente.

La unidad uno presenta una ficha estudiantil que los estudiantes deben completar con sus datos identificando la información que se les requiere en cada ítem. Al ser una parte introductoria del manual a la enseñanza de la lengua, la ficha tiene como fin presentar una tarea simple pero que ayude al estudiante a identificar los principales elementos aprendidos en esta secuencia. A continuación, es posible observar esta tarea final:

Figura 5

 llowdungunge tüfachi chillka

MAPUCHE FÜTA KIMELWE RUKA		
MAPUCHEDUNGUN A1		
	<u>CHILLKATUFE</u>	A-001
adentu	.....konchi.....	
	..... tripantü	
1. ÜY	.....
2. WENTRU	..... DOMO	.....
3. TUNTEN TRIPANTÜ	.....
4. KÜDAW	.....
5. KIMELWE RUKA	.....
6. KARERA	..... CORSO	.....
7. LOF	.....
8. WARIA RÜPÜ	.....
9. NUMERU	.....
10. MÜTRÜMWE	.....
11. ELEKTRONIKO WERKÜWE@.....	

En lo que refiere al contenido cultural, esta unidad únicamente introduce el concepto *tuwün*, elemento de la cultura mapuche que tiene relación con el origen territorial de la persona. En esta línea, la persona puede vivir en un determinado lugar y tener un origen territorial o *tuwün* diferente. Este *tuwün* evidencia no solo la procedencia geográfica sino que también la identidad territorial a la que pertenece la persona. Este elemento es de gran relevancia para la cultura mapuche puesto que marca el territorio de la persona y la identidad cultural de esta.

Como es posible observar, esta primera unidad mantiene una lógica progresiva y paulatina, ya que considera la baja vitalidad lingüística de la lengua, los escasos espacios de habla

para los estudiantes, los negativos prejuicios referidos a la lengua y la cultura y las barreras que tiene el aprendizaje de cualquier segunda lengua. Por este motivo, es posible analizar que la integración de contenidos y elementos específicos de la cultura responde a un contexto complejo de enseñanza, donde no solo se enseña una lengua por el hecho de adquirir otro idioma, sino que se enseña y aprende una lengua minoritaria, indígena y con bajo prestigio social de parte de la sociedad chilena, además desplazada en el contexto familiar de muchos de los estudiantes. En esta línea, uno de los integrantes del colectivo afirma que esta manera de enseñar y que este proyecto que surge de este manual responde a esta forma de ver la lengua que está en el sentido común y señala:


Me parece idóneo, porque muchos de los planes que circulan por colegios o cosas así como que tienden a, en cierta medida o en algunos casos a esencializar a la lengua mapuche casi como una lengua arcaica o que se hablaba y cosas así, no planteándose problemáticas que atañen directamente a la cotidianidad de hoy en día. Entonces en ese sentido, el proyecto que se están realizando del Kom kim tiende a utilizar la lengua en un contexto real y actual. Entonces eso también supone una exigencia y esa exigencia tiene que relacionarse con saberes contenidos que nos permitan como reposicionar la lengua en ese ámbito, en el sentido actual de la enseñanza. Entonces, yo creo que compatibilizamos bien este método porque este método a la vez como que sitúa a las personas que intentan aprender las dos cosas, en primer lugar a practicar desde la primera clase, tratar de motivar y de sumergir a la gente en el mapudungun y a la vez contarle cuáles han sido la variación que ha tenido esta lengua porque las lenguas cambian en ese sentido. Y me parece fundamental el hecho de ser consciente como de esas características hoy en día, que el mapudungun no es una lengua que dejó de hablarse sino que se mantiene viva hoy en día en relación a los procesos que están. (V.C., comunicación personal, diciembre 2015)

La unidad dos de este manual, Epu troy: pu reñma (segunda unidad: los parientes), está destinada a la familia mapuche que desde una perspectiva lingüística tiene un amplio vocabulario de términos de parentesco y un fuerte sentido cultural. En esta sección del manual el estudiante aprende a hablar sobre su familia desde la perspectiva mapuche, identificando los términos de parentesco que pertenecen a la madre y al padre. Para el pueblo Mapuche, la diferenciación de la familia del padre y de la madre es importante por la relevancia que tiene la noción de kūpan u origen familiar. El origen familiar se complementa con el origen territorial antes mencionado, y define la identidad de la persona. Es por esta razón que los alumnos deben saber identificar ambos parentescos en la lengua.

Esta unidad finaliza con una actividad integradora que toma lo aprendido en la primera unidad y suma los elementos de la segunda. Con este propósito, el manual tiene como objetivo que todo contenido a medida que se va enseñando y aprendiendo se utilice y se

complemente. De tal modo, este apartado cierra con la lectura y comprensión de un breve texto, que integra los términos de parentesco de la familia mapuche y da cuenta de la relevancia que tiene el origen y el núcleo familiar para la cultura mapuche.

Figura 6²⁷

 Nütram

Federico Painequeo pingén lñche. Kechu mari tripantü nien. Tañi ñuke petu mongeley, María Epuleo pingey. Regle mari epu tripantü niey tañi ñuke. lñche tañi chaw dew amutuy. Pedro Painequeo pingefuy tañi chaw yem.

Kiñe mollfün peñi nien. Fernando pingey. Meli mari kechu tripantü niey. Tañi peñi Temuco waria tuwüy. Ka nien kiñe deya, Teresa pingey. Meli mari kiñe tripantü niey. Lumaco waria tuwüy ñi deya.

Kurengen lñche ka. Filomena Ancamilla pingey tañi kure. Tañi kure ñi chaw mongeley ka, pura mari tripantü niey. Tañi kure ñi ñuke dew amutuy. Carmen pingefuy ñi ñuke yem.

Epu fotüm nien. Ñi wünen fotüm Francisco pingey. Küla mari tripantü niey. Kurengay, Rosa pingey ñi kure. Küla yall Francisco niey: epu ñawe ka kiñe fotüm. Maipu lof tuwüy engün.

Ñi inan fotüm Sergio pingey. Kurengelay. Epu mari meli tripantü niey. Sergio petu chillkatuley unifersidad mew, ingeniería

Esta actividad final, introduce además el género del arte verbal conocido como nütram, que refiere a un relato o narrativa que tiene como fuente hechos históricos o reales y que ha sido utilizado por el pueblo Mapuche como mecanismo de transmisión de diversos conocimientos. Así, el nütram consiste en la presentación personal de Federico Painequeo y

²⁷ Federico Painequeo me llamo. Tengo 50 años. Mi madre todavía vive. María Epuleo se llama. 72 años tiene mi madre. Mi padre ya partió (falleció). Pedro Painequeo se llamaba mi finado padre.

Un hermano de sangre tengo. Fernando se llama. 35 años tiene. Mi hermano está en la ciudad de Temuco. Y tengo una hermana. Teresa se llama. 41 años tiene. En la ciudad de Lumaco está mi hermana.

Estoy casado también. Filomena Ancamilla se llama mi esposa. El padre de mi esposa vive y 80 años tiene. La madre de mi esposa ya partió (falleció). Carmen se llamaba su finada madre.

Dos hijos tengo. Mi hijo mayor se llama Francisco. 30 años tiene. Está casado. Rosa se llama su esposa. Tres hijos tiene Francisco: dos hijas y un hijo. En Maipú están.

Mi hijo menor Sergio se llama. No está casado. 24 años tiene. Sergio todavía estudia en la universidad, ingeniería.

de su núcleo familiar. Este texto tiene como objetivo que el estudiante pase de la identificación de contenido a la expresión escrita y oral de un relato de mayor extensión. En términos de progresión, permite al estudiante observar sus avances, ya que si logra comprender en su totalidad el texto no solo podrá evidenciar un avance particular sino que además el hecho de entender y leer un texto en mapudungun otorga un refuerzo positivo, en cuanto a que es posible aprender la lengua y expresarse en ella.

La tercera unidad de este manual, *Küla troy: ¿tunten antü trawüayu?* (tercera unidad: ¿a qué hora nos vamos a juntar?), introduce elementos lingüístico-comunicativos para expresar y narrar elementos de la rutina diaria del alumno, acciones típicas y formulas expresivas para realizar invitaciones. Esta unidad avanza en entregar herramientas a los alumnos para que puedan dialogar sobre actividades y sucesos que ocurren cotidianamente con sus cercanos y en los espacios donde se desarrollan. En esta línea, como se mencionó anteriormente, se busca reconstruir ámbitos y funciones para la lengua a través de su empleo contextualizado.

En esta unidad se integra vocabulario en mapudungun que refiere a los momentos del día, a las nociones temporales del pueblo Mapuche que tiene estrecha relación con el cielo, con el movimiento del sol y la luna. La actividad final consiste en la comprensión en su totalidad de un texto narrativo que relata la rutina de un personaje en particular para que posteriormente, el estudiante pueda replicar ese formato con su propia rutina diaria.

Figura 7²⁸



Mari mari, iñche Juan pingén, nien mari kechu tripantü, weche wentru iñche. Chillkatuken Liceo de Aplicación mew ka chillkatuan Universidad de Chile mew. Puliwen, amuken tañi kimelwe ruka mew, welu fillke nagantü küdawken kiñe supermerkado mew. Tüfachi supermerkado "Montserrat" pingey ka müley Alameda waria rüpu. Fillke küyen tukuken kom tañi kullin Banco mew. Nieay fentren kullin ñi amuael Universidad mew.

La unidad final de este libro de enseñanza, *Meli troy: ¿kümetuymi chi iyael?* (cuarta unidad: ¿te gustó la comida?), tiene que ver con otro elemento básico comunicativo que

²⁸ Traducción al español:


Lectura: Hola, yo me llamo Juan, tengo 25 años, un joven hombre soy. Estudio en el Liceo de Aplicación y estudiaré en la Universidad de Chile. En la mañana, voy a mi escuela, pero toda la tarde trabajo en el supermercado. Este supermercado se llama Monserrat y está en la calle Alameda. Todos los meses pongo todo mi dinero en el banco. Se necesita mucho dinero para ir a la universidad.

respecta a los gustos y preferencias en relación a la nutrición. Este apartado integra vocabulario sobre los elementos de la comida tradicional mapuche, e introduce aspectos culturales que tienen que ver con el relacionarse a través de lo que en mapudungun se conoce como mizawün (compartir alimentos socialmente). El estudiante no solo aprende a expresar sus preferencias sino que también a realizar correctamente una invitación a comer o compartir una infusión. La unidad finaliza con un diálogo o nütramkan, donde se enseña en mapudungun la preparación del mate y cómo compartir este.

De este modo, las actividades de esta unidad están todas vinculadas a aspectos prácticos de la vida cotidiana relacionados con la alimentación. Así es posible encontrar tareas donde se observan diálogos en los que se debe expresar el gusto por ciertas comidas, la preparación del mate paso a paso o formas cordiales de invitar a alguien a compartirlos, no solo en contextos comunitarios mapuche sino que también en situaciones urbanas. En la figura a continuación se observa un diálogo en un restorán por ejemplo:


Figura 8²⁹

nütramkan



L: kúpa challwatur, ñeymi kay?
R: iñche kúpa poñütun müten

dew ilu Leftraru...



R: ñ kumentukeymi chi iyael, Leftraru?
L: may, ñrume wedalen!

dew ilu Leftraru ka Rayen, kafetuy engu welu...

²⁹ Traducción al español: Conversación.

L: quiero pescado, ¿y tú?

R: yo solo quiero papas

Luego que comió Leftraru...

R: ¿te gustó la comida, Leftraru?

L: sí, muy satisfecho

Kom kim mapudunguaiñ waria mew A1.2: un paso hacia la construcción colectiva de un material de enseñanza

Al momento del diseño del segundo manual, el colectivo ya contaba con un equipo integrado por once profesionales de distintas disciplinas afines a la educación, a la lingüística, la literatura y a las ciencias sociales. Este segundo manual fue pensando y planteado de manera muy diferente al anterior puesto que se hizo con un grupo más numeroso de colaboradores y en un contexto más activo en lo que refiere al aprendizaje de la lengua mapuche en la ciudad. Así, este manual se presenta como una propuesta educativa que según sus autores:

Pretende ser un aporte en el proceso de revitalización lingüística y cultural que nuestro pueblo ha iniciado desde hace varias décadas. Al recuperar nuestra lengua, comprendemos con mayor claridad la autonomía por la que nuestro pueblo lucha. (Mariano et al., 2012, p.9)

El año 2012 se comienza a delinear el manual y se planifica en relación a los errores y observaciones del libro anterior. Los mismos se concentraban en aspectos gramaticales principalmente, y se fueron corrigiendo consultando a otros hablantes. No obstante también hubo un replanteamiento en cuanto a la perspectiva únicamente urbana que marcaba el material. Sobre esto A.E. señala que:

Yo creo que hoy está transitando hacia otras formas, lo hemos discutido hartito en el grupo que nos vemos siempre, yo creo que ya no es tanto waria mew [en la ciudad], es como hablar mapuche en lo actual, hablar mapuche en donde estemos, hablar mapuche en la cotidianidad, en la actualidad por así decirlo. Fantepu mew, en la actualidad, no sabría cómo reflejarlo bien, cuando hemos estado planificando hemos estado discutiendo el nuevo libro queremos hablar de todos los contextos, ya no queremos solo situarnos en la ciudad, tenemos por ejemplo el campo, espacios así no, nuestro libro hoy debiese leerse en todos lados, tener de todo. Ya no nos centramos tanto como en la idea de lo urbano, eso quiere decir también que nuestra identidad colectiva, como grupo-equipo Kom kim también va cambiando. Sabemos que estamos en Santiago, que es parte de nuestra vida pero también sabemos que la lucha es mucho más amplia que eso, que la revitalización de la lengua es más allá de Santiago y por lo tanto tenemos que generar una idea acorde con distintas realidades y lo pensamos así. Una parte por lo menos de la reflexión ha sido esa, cuando estuvimos haciendo el segundo libro entonces eso me acuerdo que una persona propuso un texto de campo, de personas de campo, nos proponía un texto nuevo donde los ejemplos no eran todos de la ciudad. Estamos revisando nuestros propios neologismos para poder plantearnos mejor. (A.E., comunicación personal, diciembre 2015)

Como este manual se organiza en continuidad con el anterior, sigue el orden numérico y empieza con la quinta unidad. Se mantiene el enfoque comunicativo y el enfoque de enseñanza por tareas mejorado con elementos de la experiencia del propio proceso en marcha de enseñanza. Así, este segundo material parte de la base de construir una herramienta que fortalezca el aprendizaje y el aprecio hacia la lengua y a los sabios que la portan.

El proceso de producción del libro excedió el mismo colectivo de enseñanza, ya que tuvo como fin convocar la participación de la comunidad mapuche urbana como otro actor más dentro de la producción del manual. La construcción de este material tuvo una duración de aproximadamente un año y tres meses según los integrantes del colectivo. Este periodo tuvo como dinámica de trabajo reuniones periódicas de reflexión donde en primer lugar, se definieron los contenidos gramaticales, los contenidos temático-culturales, los elementos de cada unidad y la dinámica de las actividades. En segundo lugar, posterior a la construcción de una maqueta general del manual, el colectivo trabajó en jornadas periódicas (bimensuales) donde se abordó el diseño unidad por unidad. En tercer lugar, una vez finalizadas las unidades se procedió con jornadas de corrección donde nuevamente se repasó y analizó cada unidad en detalle. En estas jornadas de corrección se realizó el control de la escritura con el grafemario unificado, la revisión de los neologismos y que estos fueran comprendidos por otros hablantes, el análisis de la carga de las tareas por cada unidad, la progresión de las tareas, la extensión de los textos en consideración del nivel de enseñanza, la integración de elementos culturales mapuche, entre otros elementos. En relación a este proceso de construcción colectivo, H.N. señala,

Fue lindo a pesar que fue largo y cansador, fue lindo porque ya somos medio familia entonces ya nos conocemos las mañas y sabemos cuántas horas podemos trabajar de corrido por ejemplo, cuánto nos aguanta el chachay [Héctor Mariano] concentrado. Porque esas jornadas las empezábamos a las 10 de la mañana con mate y pan y no parábamos hasta que ya el hambre nos pedía parar. Esas jornadas nos encerrábamos con el proyector e íbamos corrigiendo detalle por detalle, página por página, donde todo lo que corregíamos era consensuado y consultado a don Héctor. Y todas esas jornadas las terminábamos contentos, a pesar de lo cansados, terminábamos contentos con el trabajo, satisfechos de cierta forma, como que nos cerraba todo el proceso. (H.N., comunicación personal, marzo 2015)

Estas reuniones, según el colectivo, fueron esenciales para lograr un material cohesionado lingüística, educativa y culturalmente que fuera capaz de abordar y continuar la enseñanza de estudiantes mapuche y no mapuche en un contexto urbano e intercultural.

En cuanto a aspectos logísticos, este manual contó en primer lugar con un financiamiento por medio de lo que se definió como una “venta en verde”, a través de la cual el material

fue adquirido por los interesados antes de su impresión. Así, se hizo un llamado a todos los estudiantes que ya habían pasado por los talleres a lo largo de cuatro años a apoyar esta iniciativa de recolección de fondos con el objetivo de financiar la impresión de mil ejemplares. En esta instancia se vendieron aproximadamente 300 libros, tanto en Santiago como en otras ciudades, que aportaron los fondos suficientes para realizar la impresión.

Además se contó con aportes no monetarios de parte del estudiantado de los cursos de lengua y de la comunidad mapuche urbana que consistieron en: 1) el diseño y diagramación del material por parte de una de las estudiantes; 2) la realización de las fotografías del libro desarrollada por los estudiantes mapuche del Hogar Estudiantil Mapuche Remulikan de Santiago; 3) la ilustración de la contraportada de parte de uno de los estudiantes de los talleres; 4) el apoyo de parte del estudio de grabación profesional “Hijo del salitre” para la grabación y edición de los audios en mapudungun; 5) la revisión del manual por parte de académicos especializados en el área de enseñanza y adquisición de lenguas; 6) el aporte de elementos ornamentales como los tejidos de Loreto Millalen; y finalmente, 7) el apoyo de la Comunidad de Historia Mapuche³⁰ en la edición de los textos. De tal forma, el contexto de producción de este material da cuenta del desarrollo de un proceso de enseñanza-aprendizaje sostenido que evidencia la creación de una comunidad comprometida en torno a la revitalización del mapudungun.

En relación a la planificación y a los contenidos de este manual, se mantienen los elementos centrales del proyecto educativo surgido con el primer manual. No obstante, al ser este libro de un nivel más avanzado, permite observar una mayor integración de elementos culturales puesto que ya se ha construido una base para la comunicación. Así, el objetivo principal del volumen es dar continuidad al aprendizaje con identidad, situado y contextualizado en la realidad de los estudiantes. En esta línea, este material presenta el diseño de un curriculum con un proyecto educativo más delimitado que tiene relación con fortalecer la identidad y con esto el prestigio de la lengua por medio de su aprendizaje y su valoración como herramienta socio-cultural y lingüística. Los contenidos y objetivos se organizan como se observa a continuación:

³⁰ La Comunidad de Historia Mapuche (CHM) es un colectivo heterogéneo de personas mapuche dedicadas a generar instancias de formación, investigación y pensamiento crítico sobre lo mapuche. Ver más información en <https://www.comunidadhistoriamapuche.org/>

Figura 9

Objetivos y contenidos		
Tarea Final	Los alumnos aprenden a	Contenidos léxicos y gramaticales
<p>Kechu Troy:</p> <p>Un diálogo en parejas donde los estudiantes tienen como propósito final poner en práctica la temática de la salud abordada a lo largo de la unidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Manifiestar y expresar sus estados de salud y de ánimo en diálogos simples y relatos breves. -Comprender la importancia y el rol de la Lawentuchefe al interior de la cultura mapuche y la función y uso de determinadas hierbas medicinales mapuches. 	<ul style="list-style-type: none"> -Expresiones relacionadas con la enfermedad y el dolor. -Repaso del progreso/estativo -(kü)le -El sistema de referencia agente-paciente -Formas de ordenar y solicitar cosas: el imperativo, el futuro y la forma no marcada.
<p>Kayu Troy:</p> <p>En parejas, los estudiantes a partir de un mapa de la ciudad, deben entregar indicaciones para llegar a dos puntos específicos que el educador determinará. Los estudiantes aplican lo aprendido en la unidad, entregando direcciones para las distintas alternativas de transporte.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Entregar y consultar información sobre direcciones espaciales en la ciudad con fluidez. -Conocer y comprender la representación espacial de la tierra en la cosmovisión mapuche. -Comprender la importancia de los puntos cardinales en la cosmovisión mapuche. 	<ul style="list-style-type: none"> -La posposición mew -El modo subjuntivo -Los direccionales
<p>Regle troy:</p> <p>Los estudiantes deben presentar a sus familias por escrito, entregando el relato de proveniencia de su familia, para luego exponerlo al resto de sus compañeros/as.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Narrar el relato de proveniencia de sus familias y comprender la importancia de estos relatos en la actualidad. -Conocer y aprender las definiciones de parentesco. -Crear una narración de mayor complejidad. 	<ul style="list-style-type: none"> -El sufijo -rke y la fuente de información. -Las cláusulas temporales de pasado con -lu. -Expresiones de ubicación temporal y espacial.
<p>Pura Troy:</p> <p>Los estudiantes deben redactar un "chalin" (saludo) situado en un trawün (encuentro), con el fin de presentarse correctamente, de acuerdo a la costumbre de este evento. Finalmente deben leer su saludo ante sus compañeros/as.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Comunicarse al interior de un trawün. -Presentarse ante los asistentes de un trawün. -Identificar los tipos de discurso que se realizan al interior del trawün. 	<ul style="list-style-type: none"> -Expresión de finalidad y obligación con la terminación -ael. -Cláusulas relativas con -lu.

A diferencia del manual anterior, en este cada unidad adopta una estructura que se mantiene a lo largo de libro. Las clases se planifican por lecciones o kimeluwün que se organizan en los siguientes elementos: 1) we dungu (palabras nuevas); 2) ¿Kimimi kakelu dungu mapudungun mew? (¿conoces otras palabras en mapudungun?); 3) Pefinge tüfa (observa estos ejemplos); 4) Nütramkan (conversación); 5) Chillkatuaiñ (estudiaremos); 6) Nütramkange tami kompañ eymu (dialoga de a dos con tu compañero); 7) Küdaw (trabajo o

tarea) o ruka küdaw (trabajo o tarea para la casa) y 8) Ramtun (preguntas). Estos últimos dos se intercalan según los textos que se presentan.

Esta organización busca equilibrar la escritura, la lectura, la interacción y la expresión oral. De tal manera se presentan nuevos conceptos que van acompañados de contenidos específicos de la gramática, se propicia el conocimiento previo que trae el estudiante dándole espacio para que pueda aportar, se entregan ejemplos de lo enseñado en la lección, se trabaja la lección por medio del dialogo; se repasa por medio de actividades individuales; se práctica con el par y finalmente se trabaja individualmente en clase y en casa.

La primera unidad de este manual, Kechu troy: ¿Tremoleymi? (Unidad cinco: ¿estás bien de salud?), incorpora elementos que tienen relación con el cuerpo humano y su salud integral desde la perspectiva mapuche. Con este objetivo se integran contenidos culturales que contrastan la salud occidental con la salud propiamente mapuche. Así, se proporciona una mirada introductoria de aspectos tradicionales de la salud mapuche como el uso del lawen (hierbas medicinales), la presentación de los principales agentes de salud mapuche que han mantenido su conocimiento y sus prácticas hasta la actualidad y también cómo se continúa esto en la actualidad en los centros urbanos.

La segunda unidad de este manual, Kayu troy: ¿Chew müleyimi? (Sexta unidad: ¿dónde estás?), refuerza y amplía los contenidos revisados en el manual anterior que refieren a las expresiones relacionadas con la ubicación espacial. De tal manera se extiende el vocabulario y las frases y fórmulas de construcción de significado que se vinculan a las nociones de espacio, movimiento y dirección, a los medios de transporte y a la ubicación dentro de la ciudad. Este apartado del manual está dedicado exclusivamente al ámbito urbano, a que el estudiante pueda referirse en mapudungun a cómo se mueve en la ciudad, cómo dar indicaciones para llegar a un punto de encuentro, entre otros. Así, esta unidad aprovecha por ejemplo la introducción de los morfemas de movimiento del mapudungun que tienen relación con el movimiento de acercamiento o alejamiento respecto de la posición de quien habla. El mapudungun posee diversos morfemas para referir a estos aspectos y a la relevancia que tiene la ubicación del que habla, como puede verse en el ejemplo a continuación:

Figura 10³¹

KAYU TROY, ¿CHEW MÜLEYMI?

✚ We dungu



Pepafñ tañi wenily Lautaro



Pepufñ tañi wenily Pedro

La tercera unidad, Regle troy: Pu reñma ñi piam (Séptima unidad: el relato de mi familia), da continuidad a la unidad de la familia del manual anterior, abordando y extendiendo el trabajo sobre los lazos de parentesco mapuche, sus diferencias en relación a si son de la madre o del padre, y la importancia de estos dentro del mundo mapuche. En este apartado los estudiantes aprenden a narrar en mapudungun sobre la proveniencia de su familia, hecho que está estrechamente vinculado con el contexto sociocultural e histórico presentado en el capítulo II.

De tal manera, los estudiantes en esta unidad tienen un espacio para pensar desde la lengua los relatos de su familia acerca de cómo llegaron a Santiago y de dónde venían. Desde la lengua, el manual recurre a elementos del mapudungun que históricamente han sido utilizados en las narraciones orales con el objetivo de fortalecer el aprendizaje y darle un sentido desde el pensamiento lingüístico mapuche. Esta unidad parte desde elementos identitarios de la población mapuche urbana, desde recursos de la tradición narrativa oral y desde la experiencia de los propios estudiantes para generar un aprendizaje significativo. Con este objetivo se presentan breves relatos de distintos personajes que narran su origen familiar, entregando ejemplos para que los estudiantes puedan armar los propios, como se observa a continuación:

³¹ We dungu o palabras nuevas, la imagen introduce los morfemas direccionales con dos ejemplos.

Figura 11³²

 **Pefinge tüfa**
Chillkatunge tüfachi meli nüttram

A. Cristian



Iñche Cristian pingén. Kom antü küdawken ñi kelluael tañi pu reñma. Tañi chaw ka tañi ñuke dew amutuy. Mülen tañi küla lamngen ka tañi palu inchiñ, kiñe pichi ruka mew. Turpu ayiwkelafiñ tüfachi waria, pewmangen kiñe antü wüñotuaifñ willi mapu mew.

La unidad final de este manual, Pura troy: Trawün Santiago waria mew (Unidad 8: Encuentro en Santiago), se enfoca en hablar en mapudungun sobre las actividades que se realizan dentro de la ciudad durante el año. Más específicamente, se introducen herramientas para expresar y comunicarse en relación a ceremonias y eventos deportivos y culturales mapuche que se mantienen en la ciudad. Con este objetivo, se parte con el trawün o encuentro, suceso social mapuche que tradicionalmente ha tenido como fin último reunir a las personas en torno a la conversación y discusión de situaciones específicas. Los trawün en la ciudad de Santiago adoptaron un nuevo uso que tiene relación con reunir a las familias, a la gente mapuche que se encontraba inarticulada o disgregada a partir de distintas convocatorias. Estos encuentros son muy importantes ya que han sido una herramienta social para movilizar a la población mapuche a juntarse en un espacio sociocultural que tiene características propias de la cultura del pueblo Mapuche.

En esta unidad, el principal objetivo de aprendizaje es que el estudiante aprenda a interactuar en un trawün desde la perspectiva sociocultural mapuche. Así, el estudiante aprende estrategias básicas de la comunicación social mapuche como el pentukun, o saludo protocolar mapuche, los elementos que se llevan a un evento de estas características y cómo se convoca hoy en día a estos trawün.

También, a lo largo de la unidad, se abordan otros eventos mapuche como el palin (juego mapuche), el eluwün (funeral mapuche) y el wiñol tripanütü (año nuevo mapuche). De tal

³² Traducción al español: Yo me llamo Cristian. Todos los días trabajo para ayudar a mi familia. Mi padre y mi madre ya partieron (fallecieron). Estoy con mis tres hermanas y mi tía, en una casa pequeña. Para siempre no estaremos felices en esta ciudad, espero que algún día volvamos a las tierras del sur.

modo, la unidad busca que el estudiante sepa desenvolverse en mapudungun en este tipo de espacios que desde la cultura mapuche tienen formas particulares de expresión, de presentación y de comunicación con pares y mayores.

Adicionalmente, este tipo de eventos y ceremonias mapuche se realizan actualmente en la ciudad y son importantes para el desarrollo de la persona mapuche, por lo que la unidad busca no solo la mera expresión en la lengua, sino todo lo que esto significa en un contexto de revitalización lingüística, en un contexto de reivindicación de espacios para la lengua y la cultura y en un contexto de reposicionamiento social de estas prácticas.

Sobre esta unidad y la anterior, en relación a los elementos de la cultura mapuche que trae a la ciudad, uno de los integrantes del colectivo resalta su relevancia en el contexto actual:

Nosotros quisimos generar un vínculo desde nuestra experiencia enseñando la lengua con dinámicas propias del mundo mapuche tanto de Santiago como del sur; los trawün. Entonces terminábamos con una presentación de una persona en un trawün. Era parte de vincularnos con nuestra propia realidad actual, nuestras propias formas, nuestra propia sociabilidad al actuar como mapuche. Por eso mismo también vinculado a la unidad siete la idea de la familia era clave, un hilo conductor, el hilo conductor de todos los mapuches finalmente, de toda su historia es la familia, es la historia de su familia. Son sus biografías familiares las que vinculan a la gente con su propio proceso de identificación, sea bueno o sea malo, con su propia negación en muchos casos. Es la historia de su familia, su familia desplazada, su familia arreduccionada en las tierras, su familia trabajando, en distintas facetas y contextos, son las que le dan forma a su historia particular como mapuche. Y contarla, y aprender a contarla como mapuche es clave, por eso nosotros quisimos hacerlo así, son parte de las reflexiones que por lo menos yo he tenido y que compartimos con el grupo. (A.E., comunicación personal, diciembre 2015)

Este manual además cuenta con audios descargables de manera online desde la página del colectivo los que contienen recreaciones de todos los diálogos y relatos que se presentan en el libro. De tal manera que el estudiante pueda escuchar los diálogos o relatos y practicarlos teniendo en consideración la pronunciación de hablantes nativos de mapudungun. Estos audios fueron realizados con la ayuda de sabios mapuche hablantes de la lengua que colaboraron en conjunto con Héctor Mariano con dramatizar las conversaciones y narraciones. Adicionalmente el manual cuenta con un Libro de sugerencias para el educador donde se explica cómo usar el manual y cómo complementarlo con otro tipo de actividades o elementos adicionales dependiendo del contexto.

Posterior a la publicación de este material, el colectivo además generó una serie de librillos de actividades para cada nivel que se estructuran a partir de los contenidos del manual y

contienen todas las actividades, ejercicios y tareas que se realizan clase a clase. Estos no han sido publicados de manera oficial, únicamente se han difundido al interior de los talleres con los estudiantes. El objetivo de estos librillos es que el manual funcione como una base para armar cursos de lengua pero que pueda ser capaz de modificarse y de extenderse de acuerdo a las necesidades que el contexto presente. Así, los librillos contienen un clase a clase con todas las actividades, tareas, ejercicios y recursos adicionales que se incorporan a la base del manual durante el transcurso de cada taller y un conjunto de dispositivas en formato Power Point como soporte visual.

5.2 Análisis de clases

Como hemos ido detallando, en la práctica educativa del colectivo Kom kim es posible observar múltiples elementos que reflejan decisiones sobre qué enseñar y cómo enseñar. Desde esta perspectiva, a partir de los manuales, del diseño de las clases y distintos materiales que se utilizan en el aula, se observa un currículum “oculto” (Apple, 1986). Este currículum oculto o “propio” como lo llaman los integrantes del colectivo, tiene una finalidad social distinta y más amplia a lo que han hecho los espacios formales de enseñanza en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe. Esta consiste en situar a los sujetos en un proceso de liberación por medio de la enseñanza y de la generación de conciencia a partir de temas generadores relativos a la situación actual de la lengua mapuche.

En este sentido los temas generadores están presentes para potenciar la reflexividad de quienes están aprendiendo y sobre el para qué y por qué están aprendiendo la lengua mapuche. En el contexto del movimiento mapuche y la revitalización de la lengua, la enseñanza del mapudungun y la promoción de nuevos hablantes puede observarse como una siembra de futuros agentes educativos del pueblo. Desde la visión de uno de los integrantes del Kom kim se plantea en la enseñanza:

La metáfora de estar sembrando, que sembrar requiere plantar una semilla, requiere un cuidado, todo lo que implica el proceso que va desde poner la semilla en la tierra a cuidarla hasta que ya crece la planta y después el árbol uno también tiene que alimentarlo. Entonces es un proceso lento, creo que quiere decir el peñi, en el fondo, uno revisa la historia del pueblo Mapuche, revisa la historia reciente de lo que ha pasado y por qué la lengua llegó a este estado, en el fondo todo el tiempo que requirió que el estado chileno invadiera el territorio mapuche, devastara un poco culturalmente, devastara cultural y políticamente, económicamente, en todo aspecto al pueblo Mapuche, todo ese tiempo quizás como que se requiere para que la lengua vuelva a retomar fuerza cierto. (A.A., comunicación personal, marzo 2015)

Así, la enseñanza por medio de temas generadores como la historia familiar de los estudiantes en la ciudad, la introducción a elementos del arte verbal tradicional mapuche o

el recurrir a personajes históricos del pueblo Mapuche es una estrategia que se plantea desde la construcción del currículum y desde la planificación de clases. Esto se contrapone al currículum estatal para la enseñanza de la lengua donde se integran principalmente aspectos culturales aislados de la situación actual de la lengua y del pueblo. De tal manera, las clases del Kom kim dan un espacio al desarrollo de estrategias que contrarrestan las negativas consecuencias de la educación bancaria o neoliberal en Chile, la que Apple crítica en tanto ha significado en diversos países un mecanismo de alienación para la sociedad.

En consecuencia, las clases del colectivo se caracterizan por el uso de materiales propios, como los manuales revisados anteriormente, y también por la incorporación de elementos diversos y dinámicos a cada lección. Dentro de estos elementos podemos observar ũlkantun (cantos mapuche), nũtram (relatos), relatos actuales en la lengua y juegos desarrollados por el grupo, entre otros.

A fin de observar cómo los postulados epistemológicos y pedagógicos del colectivo se concretizan en la práctica, en este apartado se analizarán dos clases del colectivo realizadas durante el primer cuatrimestre del año 2014. Ambas clases pertenecen al taller III del nivel básico realizado en la Universidad Alberto Hurtado de Santiago, institución que facilita de manera gratuita salas para la realización de los cursos de lengua.

En general, las clases se estructuran a partir de la participación central del kimche Héctor Mariano clase de por medio y de dos educadores que son los que realizan el curso con continuidad y de manera conjunta. De acuerdo al nivel de competencia lingüística de los educadores, uno adopta el rol de ayudante y el otro de profesor guía. A partir de esta organización, el profesor guía dirige la clase y explica cada contenido y el profesor ayudante realiza las actividades grupales y resuelve las preguntas individuales que los estudiantes presenten.

Esta es la estructura de antemano que el colectivo fija para sus talleres, no obstante luego en las clases esta varía, dependiendo de quiénes sean los educadores. En particular en las que revisaremos, quienes realizan las clases son dos docentes de la segunda generación que ingresa al colectivo, por lo que ambos poseen un buen manejo de todos los contenidos y se van complementando durante las lecciones.

El ambiente previo al inicio de la clase refleja un espacio de confianza donde los estudiantes hacen preguntas a los profesores, hacen bromas con ellos, se ríen. La clase comienza con la resolución de dudas de acuerdo a lo revisado anteriormente y las responde el educador guía V.C. mientras A.A. prepara la actividad que dará inicio a la clase. En este primer momento, el educador guía responde interrogantes que tienen que ver con ámbitos culturales de la lengua y da ejemplos en la misma línea con el objetivo que los estudiantes puedan comprender cómo los significados varían según sus contextos culturales. En esta clase están repasando los morfemas direccionales insertos en el verbo que vieron

anteriormente. De tal modo, se da la siguiente situación donde el educador a cargo de la clase entrega un ejemplo proveniente de los relatos del longko Pascual Coña:

Educador 1: ...por 1870, vienen a apresar a los longkos, se los llevan por Valdivia y después de Valdivia los pasan a Concepción y de ahí los traen acá a Santiago. Entonces viene el longko, el Hualquipan, que era como el ñidol [superior] longko del sector del Budi, entonces Coña dice en un momento, porque en ese tiempo se hablaban de presidente a presidente, un ñidol longko venía a hablarle de tú a tú al presidente, que en ese tiempo era Santa María. Y él dice esto, dungupuy ta... ñidol presidente, no me acuerdo, no, vicepresidente, ¿qué hace el dungu cuando hablamos? ¿se acuerdan?

Estudiante 1: ¿hablar?

Estudiante 2: ¿asunto?

Educador 1: no, dungupuy en ese caso es como hablar pero en el contexto, en el rakiduum [pensamiento] mapuche es que él se trasladó y allá, allá le fue a hablar. Entonces este “pu” viene a enfatizar otra cosa, indica la movilidad del hablante. Entonces muchas veces está presente en muchos verbos pero también tiene algo más de fondo, de cómo lo vienen a decir.

Estudiante 1: ¿pero ahí se quedó allá?

Educador 1: se quedó allá. Y está el ejemplo que siempre don Héctor dice que no sé si ustedes se han acordado de todos estos cursos que hemos tenido. “Ilotupay”, cuando dicen don Héctor que una vez le tocó entrevistar a un longko y que era a propósito de un weichan [juicio] que hu bo, entonces al peñi lo mataron. Entonces el longko contaba de su nütram [relato] y dijo “ilotupay”. ¿Qué era ilotun? ¿Se acuerdan?

Estudiante 3: comer carne.

Estudiante 4: carnear.

Educador: carnear, en este contexto sería carnear. Y él hablaba de otra persona, entonces le decía así, el ejemplo que puse es bien ilustrativo del rakiduum que hay. “Ilotupangey”, lo vinieron a carnear acá. Y en rigor carnear es lo vinieron a matar de allá hacia acá, acá vinieron. Entonces estas cosas ya un hablante avanzado las marca mucho más presente. Entonces imagínese que en eso hay otros sentidos, vinieron acá, nosotros estábamos en otro lado pero aquí vinieron. Entonces marca bastante ese chem. Pero eso es más o menos para ilustrar algunos ejemplos y de cómo se marcan estos direccionales. Feley?

Así, la pregunta de los estudiantes tiene que ver con un relato de los testimonios del longko Pascual Coña donde se utilizan morfemas direccionales que dan cuenta de la movilidad del hablante y su relevancia en el discurso. Y para explicar esto más en detalle, el profesor guía cuenta un recuerdo del kimche Héctor Mariano de una entrevista que realizó a un longko (cabeza de una comunidad) sobre un weichan (juicio). Este relato tiene que ver con un hombre que matan y Héctor Mariano lo expresa como “ilotupay” (ilo/carne, tu/verbalizador, pa/morfema direccional/ y/tercera persona) en su discurso, es decir, “lo carnearon acá” o lo mataron acá. El educador así busca dar sentido a la importancia que tiene el espacio en la racionalidad mapuche, donde estos morfemas funcionan para ubicar en el relato la posición o movilidad del enunciador para la persona que está escuchando.

Antes de dar inicio a la clase se da un espacio interesante de construcción de conocimiento colectiva, donde a partir de la caída de una botella de agua en la sala los estudiantes se preguntan cómo decir “disculpa” en mapudungun. Una estudiante señala que otras personas le comentaron que no existe esa palabra en mapudungun, lo que el profesor guía contrasta con tres formas que él ha escuchado que se utilizan para pedir perdón o disculpas a alguien. En esta conversación, el profesor guía explica que en el mapudungun no existe como tal la noción de disculpa como se conoce en el español, pero que sí existen formas que tienen usos similares. Así entrega en primer lugar como ejemplo el uso de furenen que se utiliza para congraciar a alguien en contextos más formales como un ngillatun (ceremonia religiosa). Un segundo ejemplo es yafkaleyu (yafka/ofender, le/estativo, yu/ 1° persona Agente-2° persona Paciente³³), que se utiliza cuando se ha ofendido a una persona, y en tercer lugar el préstamo del español disculpa may o disculpaen (disculpa/préstamo, e/inverso, n/1° persona paciente). En este espacio, el profesor guía no utiliza traducciones forzadas de una lengua a otra, sino que intentan dar a entender que hay palabras o expresiones del español que no pueden traspasarse de manera directa al mapudungun. Esto porque los usos y contextos culturales son distintos. A esta conversación se suma un estudiante y da cuenta de un uso que él escuchó sobre “fure” en otras comunidades y lo cuenta al grupo para sumar una acepción más de la palabra.

A continuación de este espacio de reflexión, se da inicio a la clase con una actividad grupal dirigida por el profesor ayudante. Esta actividad se da alternando las dos lenguas en la medida en que los estudiantes van comprendiendo las instrucciones. El profesor ayudante intenta explicar la actividad utilizando mayoritariamente la lengua mapuche y va haciendo

³³Construcción verbal de la lengua mapuche que marca que no solo la persona que profiere el discurso participa de la acción del verbo, sino que también recae inmediatamente sobre otras personas parte de la situación. Como por ejemplo muestran Lagos, Riquelme y Núñez (2009):

Leli-e-n (yo fui mirado por ti) (Forma inversa)

Mirar-2°pers.sing.-1°pers.sing

preguntas a los estudiantes para corroborar que van entendiendo. El profesor guía pide a los estudiantes que lean el título de la actividad y les habla en mapudungun explicando la misma.

La actividad es sobre personas famosas, por lo que el profesor ayudante pide que den nombres de personas famosas; los estudiantes entregan algunos nombres y, mientras esto sucede, bromean con los personajes que van emergiendo. Este juego se realiza en parejas y consiste en que cada estudiante es un personaje famoso y su compañero debe adivinar quién es por medio de la realización de preguntas, alternadamente, en mapudungun. Así, el profesor ayudante entrega una batería de preguntas en mapudungun para que los estudiantes tengan de referencia para realizar sus propias interrogantes. Mientras se desarrolla la actividad, los profesores la van monitoreando y compartiendo con los estudiantes mientras estos trabajan con sus compañeros. A continuación un fragmento de la actividad:

Educador 2: ya ahora sí, mari mari, (risas de la clase después de que cae una botella de vidrio) müna wesha, fötri, ya [qué mal, mal, ya]. Chumleymün fachiantü? chumleymun? [¿cómo están hoy? ¿cómo están?].

Estudiantes: kümeleñ [estamos bien].

Educador 2: kom kümeleñ, feley, feley, ya [todos bien, bien, bien, ya]. Esto lo vimos la clase pasada pero es para repasarlo cierto, pu antü [los días], ustedes saben fachiantü may, fachiantü [hoy sí, hoy]. Pretendamos que hoy día es miércoles, fachiantü miercoles antü [hoy es día miércoles].

Estudiantes: jueves.

Educador 2: ya bueno.

(Risas de la clase)

Estudiantes: pichi viernes.

Educador 2: pichi viernes, may. Ya, entonces fachiantü jueves antü, wiya... [ya, entonces hoy jueves, ayer...]

Estudiante 2: miércoles.

Educador 2: miércoles antü, feley ka wule viernes antü [día miércoles, bien y mañana día viernes].

Estudiantes: füttra viernes [gran viernes].

Educador 1: füttra viernes, may [gran viernes, sí].

Estudiante 4: epuwe mew [pasado mañana].

Educador 2: may, epuwe mew, may, feley peñi. Epuwe mew, epuwe? [sí, en pasado mañana, sí, bien hermano. En pasado mañana, ¿pasado mañana?].

Estudiante 2: sábado.

Educador 2: feley, ¿se entiende? Ya.

Educador 1: ¿conocían esas palabras entonces? wiya? [¿ayer?] fachiantü? [hoy] wule? [mañana] epuwe? [pasado mañana]. Ya vean esto.

Estudiante 1: eso ya lo vimos.

Educador 1: aah lo vieron, por qué me dijeron que no lo vieron, tüfey [esta], tufey, tufey [pasa las diapositivas].

Educador 2: ya eyimi kam iñche? [¿tú o yo?].

Educador 1: eyimi [tú].

Educador 2: ya, entonces, ¿quién puede leer el título de esto? ya, eyimi, feley [tú, bien].

Estudiante 4: vamos a jugar.

Educador 2: welu mapudungun mew [pero en mapudungun].

Estudiante 4: aaah awkantuaiñ [¡jugaremos].

Educador 2: awkantuaiñ, feley [jugaremos, bien]. Ya y cómo se llama, chew üy niey tüfachí awkantu? [¿qué nombre tiene este juego?] chem üy niey? [¿qué nombre tiene?] iney amta iñche? [¿quién soy yo?].

Estudiante 5: el Arturo.

Educador 2: iney amta iñche? [¿quién soy yo?], chem pi wingkadungun mew? [¿qué dije en español?].

Estudiante 5: ¿quién soy yo?

Educador 2: ¿quién soy yo? sí, nos pusimos filosóficos (risas de la clase). Entonces este juego consiste, de ustedes mismos vamos a sacar cinco personas famosas bien conocidas del mundo. Famosos, así que todo el mundo conozco. De cualquier índole.

Estudiante 6: Elicura Chihuailaf.

Estudiante 7: Bachelet.

Educador 2: ya, Bachelet, la papay [viejita] Bachelet.

Estudiante 8: Mandela.

Educador 1: Violeta Parra.

Estudiante 9: Leftraru.

Estudiante 10: Caupolican.

(...)

Educador 2: ya feley [bien], entonces lo que vamos a hacer antes del juego, acá ustedes van a pretender ser alguien, nosotros les vamos a pasar un papelito y ustedes van a pretender ser alguien y sus compañeros no van a saber quiénes son ustedes. Ya y van a hacer preguntas hasta adivinar quién es de estos personajes. Entonces acá están las preguntas para practicar y ustedes van a tener que con un compañero juntas las preguntas con las respuestas. Ya, por ejemplo, la primera, ¿quién la puede leer?

Estudiante 4: eymi ta fũchache? [¿tú eres persona mayor?].

Educador 2: eymi ta fũchache? [¿tú eres persona mayor?] le pregunta al compañero para investigar si es. Eymi ta fũchache? [¿tú eres persona mayor?] chem anta [qué significa] “eymi ta fũchache”?

Estudiante 5: eres antiguo.

Estudiante 6: eres viejo.

Educador 2: eres viejo, eres mayor, eres de edad. ¿Qué puede ser? ¿Cuál puede ser la respuesta?

Estudiante 6: fũchache ngelan iñche [viejo no soy yo].

Educador 2: fũchache ngelan iñche [viejo no soy yo], ya, entonces ustedes completan las otras, tienen que juntar preguntas con respuestas.

En un momento, durante el ejercicio, un estudiante quiere expresar la frase “más o menos” para referirse a la edad de uno de los personajes del juego:

Educador: ya a ver, peñi [hermano].

Estudiante 1: ramtueyu [te pregunto].

Educador: chem ramtun nieimy? [¿qué pregunta tienes?].

Estudiante 1: chem pingkey "más o menos" mapudungun? [¿cómo se dice “más o menos” en mapudungun?].

Educador: ¿de ánimo? a ver deme un ejemplo en español.

Estudiante 1: si uno le pregunta si es viejo, como para dejarlo en la duda que no es tan joven pero tampoco viejo.

Educador: aaah podría ser petu no, todavía no, o rangiley, como mitad, rangi rangi, mitad mitad. Eso sería en ese contexto.

Al finalizar la actividad, el profesor guía llama la atención en mapudungun para silenciar el aula y que los estudiantes pongan atención. Esta tarea donde debían adivinar un personaje incorporó vocabulario referente a las personas de acuerdo a su género, edad, origen, ocupación, entre otras. Así, el profesor comienza a explicar en detalle el trabajo realizado a partir de dudas que fueron surgiendo de esta misma a través de un diálogo constante con los estudiantes. Este va explicando las distintas construcciones que enunciaron los estudiantes y los estudiantes van repitiendo lo que el profesor explica, tratando de pronunciar cada ejemplo.

Educador 1: feley pu peñi, pu lamngen, alikutumün [bueno hermanos, hermanas, escuchen].

Educador 2: alikutumün [escuchen].

Educador 1: dew truri tüfachi dungun ka, truri [ya concordamos esta palabra, concordamos], ¿concuerdan? Feley [bueno]. Ya, vamos a ir pregunta por pregunta a ver si las entendemos. Wünengelu, chem anta [la primera, qué significa] “eymi ta füchache”?

(Estudiantes discuten)

Educador 1: feypin iñche, feypin iñche [yo digo, yo digo] “eymi ta kuse?”.

Estudiante 1: viejita.

Educador 1: ngomalayay, ngoymalayay, may. Fücha domo kam wentru? [olvidaron, olvidaron. ¿fücha es mujer o hombre?].

Estudiante 2: wentru [hombre].

Educador 1: feley, kuse, domo kam wentru? [bien, kuse, ¿es mujer o hombre?].

Estudiante 3: domo [mujer].

Educador 1: feley [bien], domo [mujer], viejita, se puede decir del mismo modo: eymi ta füchache [tú hombre mayor], eymi ta kuse [tú mujer mayor], eymi ta pichiwentru [tú niño pequeño], eymi ta pichidomo [tú niña pequeña], cierto. ¿Se

entiende esa primera forma? Feley [bien]. Kangelu [otra], eyimi ta domo? [¿tú mujer] se vuelve a repetir, ¿qué estaría preguntando aquí?

Estudiante 4: ¿eres mujer?

Educador 1: eres mujer, ya ahora miren, se acuerdan que primera clase, diapositiva 3 del discurso Kom kim 1... (Risas de la clase) Se acuerda que uno ocupaba este ejemplo “Cristian ta iñche” [Cristian yo] y no es necesario, o sea se entiende de que es “es” ya, que una de las cosas fundamentales en que se nota por ejemplo la diferencia entre el español y el mapudungun cierto, yo digo “yo Cristian”, suena como raro no. Entonces muchas veces con este “ta” se zanja. Entonces yo puedo decir “Cristian ta iñche”, “x nombre ta iñche”, entonces se va a entender siempre como “es”.

Estudiante 5: ¿y podría ser “iñche ta Francisca”?

Educador 1: iñche ta Francisca, mismo orden, iñche ta Luanko (risas de la clases. Entonces miren, la idea es básicamente que no se olviden de eso, muchas veces uno pide el “es”, dónde está el “es”. Si yo dijera “Cristian ngen iñche” [Cristian soy yo], estaría mal, estaría como forzado y con esto basta. O "iñche Cristian", una cuestión mucho más sencillo. Ya, miren la otra a ver, “küdawkeymi” [trabajas] (los estudiantes repiten). Repitan todos "küdawkeymi" [trabajas] (estudiantes repiten en voz alta), trabaja no cierto y ya sabíamos, en la unidad 4, que este "ke" es de habitualidad.

Estudiante 5: habitualidad.

Educador 1: habitualidad no cierto, que se hace constantemente. Kangelu [otra].

Estudiante 4: tuwimi willi mapu? [¿vienes del sur?].

Estudiante 3: vienes del sur.

Educador 1: repitan todos “tuwimi willi mapu?” [¿vienes del sur?], ka kiñe [una más]. ¿Esto qué quiere decir?

Estudiante 6: eres del sur.

Educador 1: eres del sur no cierto. Sabemos que el tuwün [origen territorial] a diferencia del mülen [verbo estar] siempre indica una diferencia geográfica, ya, siempre es procedencia geográfica. Y por qué yo digo procedencia geográfica, porque también en el mundo mapuche yo digo “yo procedo de tal familia”, que es una diferencia entre tuwün y küpan [origen familiar].

Durante este momento de la clase, los estudiantes recurren al manual cuando necesitan volver a ciertos contenidos, ejemplos para crear sus propias expresiones o vocabulario en específico, no obstante usan mayoritariamente el librito para las actividades de la clase.

Luego de este espacio de comprensión, el profesor ayudante les entrega a los estudiantes nuevos personajes para realizar una vez más el ejercicio. De tal manera, los estudiantes desarrollan la actividad por segunda vez y con las respectivas correcciones y dudas resueltas.

Así podemos observar en esta clase elementos centrales, uno de ellos es el cambio de código durante las lecciones, en las que los profesores alternan de lengua en la medida en que los estudiantes van comprendiendo o no. Se observa que los profesores siempre se dirigen primero en mapudungun a los estudiantes, preguntan en mapudungun si entendieron lo que se dijo o la instrucción dada y luego refuerzan en español lo que no se comprendió. En este sentido, se va en contra de lo que se ha llamado purismo lingüístico (Flores Farfán, 2009), que hace alusión a una ideología que tiende a tratar los fenómenos de contacto entre lenguas como una “corrupción” de la lengua indígena, en este caso. Más específicamente se condena la influencia que una lengua puede tener sobre la otra, puesto que el objetivo es que la lengua indígena se mantenga lo más pura y libre de elementos externos a ella. En el caso de la alternancia y la mezcla que muchas veces se hace en las clases del Kom kim, los educadores no demuestran una noción del mapudungun como una lengua aislada sino que la presentan en contacto con el español. Esto se debe a que la mayoría de los estudiantes son hablantes de español como lengua materna y prohibirles el uso de esta dificultaría su aprendizaje del mapudungun como segunda lengua. Así, esta decisión no purista sobre la lengua es estratégica en relación a la situación sociolingüística del mapuche.

Otro elemento que surge de la observación de esta clase es la manera en que los profesores interactúan con los estudiantes. En este sentido se aprecia que existe una dinámica de diálogo e intercambio acerca de los contenidos enseñados. Más específicamente, no es una clase expositiva donde los estudiantes solo ponen atención y toman nota, sino que es una instancia de aprendizaje donde el profesor entrega conocimiento por medio del compartir y conversar con los aprendientes.

Podemos analizar esta forma de enseñar con lo que plantea Freire cuando afirma que la educación es diálogo constante, es decir comunicación entre compañeros y no una mera transferencia de saber. Esta clase, en este sentido busca generar un encuentro entre interlocutores, educadores y estudiantes, donde cada participante aporta en la medida de sus posibilidades. Un tercer elemento que es posible observar es el uso diverso de los materiales. La clase no se centra únicamente en un material, un tema o una estrategia didáctica, sino que los alterna y complementa. Así cada instrumento tiene su tiempo; el manual se utiliza principalmente para volver a los contenidos y para la realización de las

actividades de manera individual, el librito se utiliza durante toda la clase ya que en él están las actividades y tareas, y las diapositivas funcionan de principio a fin como estímulo y como soporte para cada lección.

Finalmente, un elemento importante que se aprecia en la clase es el ambiente de compañerismo que se crea en esta. En esta línea, de principio a fin los estudiantes bromean, ríen, comparten. Los profesores utilizan un lenguaje coloquial en mapudungun y en español y crean una atmósfera de aprendizaje donde es posible equivocarse, o crear nuevas expresiones, sin restricciones en el uso de la lengua. Acá se vuelve a observar un enfoque lingüístico que se aleja del purismo o del esencialismo que muchas veces se le otorga a las lenguas indígenas. Los educadores presentan la lengua como un instrumento dinámico, donde no es necesario ser totalmente estricto con la estructura gramatical del mapudungun y donde las dos lenguas pueden interactuar. Por ejemplo, en un momento de la clase, entre medio de la actividad, el profesor ayudante señala al guía que deben “newenkear” (animar, neologismo proveniente de la palabra newen/fuerza o energía) a los estudiantes para que hagan mejor la tarea y comienzan a dar ejemplos al grupo. Esta forma cercana de enseñar y de transmitir la lengua provoca que los estudiantes constantemente se atrevan a preguntar, a practicar y a interactuar con sus pares y con los profesores.

En la segunda clase analizada se incorpora el kimche Héctor Mariano y comienza la sesión alentando a los estudiantes con un relato completo en mapudungun. Señala así a los estudiantes:

Educador tradicional: aunque entienda una palabra va a ser un aporte cuando usted me responda, yo hablo y ustedes van a ir inmediatamente traduciendo el dungun [habla] para ver cómo vamos en el dungun [habla]. Quiero contar la historia de mi día, lo que pasó hoy día. Fey pi, fachiantü müley kiñe füttra weichan, feley, tripay chillkatufe rüpi mew fillke waria mew, fillke waria mew, chemanta fillke waria? [Así dice, hoy hubo un gran enfrentamiento, bien, salieron los estudiantes a la calle en todas las ciudades, en todas las ciudades, ¿qué significa “fillke waria”?].

Estudiantes: varias ciudades.

Educador tradicional: Feymew ka tripay pu kimelfe rüpi mew [Entonces también salieron los profesores a la calle].

Estudiantes: salieron los profesores.

Educador tradicional: trawuiengün pu chillkatufe ka pu kimelfe. Feymew welu müley weda dungu, müley weda dungu [Se reunieron los profesores con los estudiantes. Entonces, pero hubo una mala cosa, hubo una mala cosa].

Estudiantes: aaah mala cosa.

Educador tradicional: lay epu wechekeche, epu chillkatufe kiñe waria mew, chem waria? [murieron dos jóvenes, dos estudiantes en una ciudad, ¿qué ciudad?].

Estudiantes: Valparaíso waria mew [La ciudad de Valparaíso].

Educador tradicional: Valparaíso waria mew. Feymew, chem piainñ iñchiñ taiñ chengen tüfachi país mew? Chem piainñ iñchiñ taiñ chengen tüfachi país mew? [En la ciudad de Valparaíso. Entonces, ¿qué diremos nosotros de nuestra gente en este país? ¿Qué diremos nosotros de nuestra gente en este país?].

Estudiantes: qué vamos a decir.

Educador tradicional: Kümey kam kümelay? Kümelay [¿Bueno o malo? Malo].

Estudiantes: kümelay [malo].

Educador tradicional: Feymew kom weñangküleñ iñchin, kom weñangküleñ [Entonces todos estamos tristes, todos estamos tristes].

Estudiantes: todos tristes.

Educador tradicional: Feley kam felelay? [¿Está bien o mal?].

Estudiantes: feley [Bien].

Educador tradicional: Küme amuley tüfachi dungu tüfachi país mew, kam küme amulelay? [¿Bien salió este asunto en el país o bien no salió?].

Estudiantes: küme amulelay [Bien no salió].

Educador tradicional: Küme amulelay. Müley taiñ rakiduamael, müley taiñ rakiduamael, müley taiñ dunguael. Chem pi? [Bien no salió. Tenemos que pensar, tenemos que pensar, tenemos que hablar. ¿Qué dije?].

Estudiantes: hay que hablar y pensar.

Educador tradicional: may, müley taiñ rakiduamael ka müley taiñ dunguael. Feymew, müley kiñe füttra trawün, müley kiñe füttra trawün, fillke füttra kimelwe ruka mew, chem pi? müleay kiñe füttra trawün kom pu kimelwe ruka mew [Sí, tenemos que pensar y tenemos que hablar. Entonces, hubo un gran encuentro, hubo un gran encuentro, en todas las grandes casas de estudio/universidades, ¿qué dije? Habrá un gran encuentro en todas las grandes casas de estudio/universidades].

Estudiantes: habrá un gran encuentro de gente.

Estudiantes: habrá un encuentro de estudiantes.

Educador tradicional: may, kom pu kimelwe ruka mew [sí, en todas las grandes casas de estudio/ universidades].

Estudiantes: en todos los lugares.

Educador tradicional: wechekeche entuay ñi dungun [los estudiantes sacaran su lengua/habla].

Estudiantes: los jóvenes sacaran su lengua

Educador tradicional: pu kimelfe entuay ñi dungun, eyimi entuaymi tami dungun, kom iñchin muley taiñ duanguael. Chem pi? [los profesores sacaran su habla, tú sacaras tú habla, todos nosotros tenemos que hablar. ¿Qué dije?].

Estudiantes: que todos los alumnos y los profesores van a sacar su dungun, sacarán su palabra

Educador tradicional: Fachiantü tripay karü kiñe füttra kamiön, fachiantü tripay karü kiñe füttra kamiön, karü, karü. Chem wesakelu niey tüfa? karü wesakelu, karü kiñe füttra kamion, feymew niey kiñe nümüko [Hoy salió un gran camión verde. Hoy salió un gran camión verde, verde, verde. ¿Quiénes tienen ropa verde? Ropa verde, un gran camión verde, entonces tiene una agua hedionda].

Estudiantes: agua sucia, agua hedionda

Educador tradicional: may, nümü, nümüko, mojay kom pu che rupalu Alameda rüpu mew, kochüy kom pu che rupalu Alameda rüpu mew, may. Ka rüpay, ka tripay karü wesakelutulelu, chemanta karü wesakelu? [sí, hediondo, agua hediada, mojó a toda la gente que estaba en la calle Alameda, mojó a toda la gente que estaba en la calle Alameda, sí. Y salió, y salieron los que visten de verde, ¿qué significa “wesakelu”?].

Estudiantes: ropa verde

(...) Ya po peñi, hablamos un contexto que hoy día pasó, pero cómo se encontró usted al escuchar este contexto de hoy día de lo que nos ha pasado, ¿reconocieron palabras que conocen usted o quedaron muy perdidos? No es necesario entender literalmente sino en un contexto.

En este fragmento, de una lección de 40 minutos aproximadamente, se observa al kimche Héctor Mariano contando un suceso que ocurrió el día 14 de mayo durante un paro nacional estudiantil donde fueron asesinados dos estudiantes de 18 y 24 años. Este relato en mapudungun se extiende por más de veinte minutos. El kimche va narrando lo que pasó ese día en las calles del país y a medida que va avanzando en su discurso va preguntando a los estudiantes qué dijo y si van entendiendo. La mayoría de los estudiantes es capaz de seguir

esta narración y van respondiendo a sus preguntas. El relato es largo y posee variados detalles que los estudiantes van descubriendo a medida que ponen atención. En este relato, el kimche utiliza expresiones nuevas en mapudungun para referir a carabineros de Chile y a sus herramientas de represión como el carro lanza-aguas, entre otras. Se refiere a estos como “lo que visten de verde” y “lanzan aguan hedionda”. En este mismo discurso además de hablar sobre el triste suceso que dejó la jornada de movilización o weichan, como el kimche la define, alienta a los estudiantes a hablar, a no quedarse en silencio por lo que pasó.

En este sentido, este ejercicio se plantea como un ejercicio de escucha y comprensión pero también como una tarea crítica al proponer analizar desde la lengua el contexto actual que se vive desde la organización social. Freire afirma en relación a la pedagogía del oprimido que “los hombres seres en ‘situación’, se encuentran enraizados en condiciones temporales y espaciales que los marcan y que, a su vez, ellos marcan” (1970, p.126). Con esto, la clase busca crear un aprendizaje significativo recurriendo a un tema generador que a los estudiantes les interesa y hace sentido, en este caso la protesta social.

Este nüttramkan o conversación se extiende hasta la mitad de la clase aproximadamente ante la positiva respuesta de los estudiantes con el ejercicio. El kimche luego de preguntarles a los estudiantes por detalles acerca de la marcha, los interroga acerca de qué se dice en las noticias por radio y televisión. Les pregunta a los aprendientes si estos medios ¿koylatuley?, ¿mienten? En este punto de la clase se arma un nuevo pequeño debate.

Una vez que termina este nüttram, este relato verdadero de lo que sucedió ese día, comienza a preguntar a los estudiantes en mapudungun qué entendieron, qué palabras no comprendieron. El kimche, al ver que los estudiantes pudieron seguir el relato completo, junto con los profesores guía y ayudante comienzan a hacer más preguntas sobre esta jornada de weichan. Así les preguntan a los estudiantes quiénes fueron a la marcha, a qué hora era la marcha, a qué hora comenzó el weichan o enfrentamiento con los karü wesakelu (Carabineros de Chile o los que visten de verde), entre otras cosas. Los estudiantes comprenden las preguntas en mapudungun y movilizados por el tema, intentan responder en mapudungun. Algunos al no tener las palabras para expresar recurren a préstamos del español como se observa a continuación cuando uno de los educadores pregunta a un estudiante qué vio en la protesta:

Educador 2: chem dungu pefimi peñi? chem dungu? [¿Qué cosas viste hermano? ¿qué cosa?].

Estudiante: pichi, pichi dungu, welu amuy pichi rato ta trekan, momento weichan amun (...) [poco, poca cosa, pero fui un rato chico a la marcha, fui al momento de la pelea].

(...)

Educador tradicional: se dieron cuenta que el peñi trató de hablar con préstamo, con préstamo, o sea aunque al final la mapuchiza pero habla la lengua, trata de decirlo en mapudungun, esa es la idea, ya amulepe [vamos].

El educador Héctor Mariano en este caso promueve que los estudiantes cuando no puedan expresarse porque no saben determinada palabra, recurran al préstamo lingüístico del español pero “mapuchizándolo” gramaticalmente. De esta manera van comprendiendo mejor el funcionamiento de la lengua y potencian al máximo su expresión, incluso cuando haya palabras que aún no tienen en su vocabulario. A continuación, podemos ver esta reflexión en el siguiente fragmento de la clase:

Educador tradicional: pero cuánto entendieron, no completo obviamente pero ¿pueden escuchar un hablante aunque no le respondan?, ¿pueden entender?

Estudiante 1: may.

Estudiante 2: cincuenta por ciento.

Estudiante 3: ochenta por ciento.

Educador tradicional: may, claro porque esta es la situación incluso de los peñi que están en el sur o sea, acuérdesese que lo conté de que un peñi, yo llegué hablando mapudungun y el niño me dijo “sabe yo le escucho todo, le entiendo, pero no puedo hablar”. Sí, qué significa eso, entonces, pero ustedes atrévanse a decir “sabe que yo entendí la mayoría de las palabras del dungun pero no puedo responder”. ¿En qué situación están? o ¿no entendieron nada? La idea es que conversemos para evaluar oralmente el dungun. Ya, a ver, ¿qué dice usted?

Estudiante 4: chem anta raküm? [¿Qué significa “raküm”?]

Educador tradicional: raküm?

Estudiante 4: may.

Educador tradicional: encerrar, preso. Por eso usé dos palabras, rakümngey [fue encerrado] o presongey [fue preso], sí, Lo encerraron o lo tomaron preso con préstamo, sí. Raküm, lo encerraron netamente en mapudungun pero el otro es presongey, hay un préstamo muy marcado, preso, y lo mapuchiza con -ngey. Ka chem? [¿qué más?]

Finaliza este nütramkan entre el educador tradicional Héctor Mariano con los estudiantes y toma la palabra el profesor ayudante y les cuenta a los estudiantes de qué se trata esta metodología y por qué hicieron este ejercicio. Así señala a los aprendientes:

Este no es un curso si se han fijado, Cristian y don Héctor y yo también hago el intento, intentamos hablar mucho mapudungun, sí, y hacemos que las clases sean que ustedes hablen, cierto, los ponemos en círculo, los hacemos pararse, los leamos, cierto. Párense, hablen, cámbiense, cierto. Eso responde a una lógica comunicativa, nosotros queríamos un poco romper la lógica de la cátedra, que nosotros nos pongamos acá y les hablemos ustedes y ustedes anoten no más, sino que queremos que ustedes hablen y se vuelvan hablantes activos, cierto, esa es la idea [...] Mi consejo personal es no se frustren si no pueden hablar, ya, si les sale mal, si sienten que no entienden no se frustren, tírense no más, hablen como sea ya, esa es la idea, la idea es equivocarse, la idea es decirlo al revés cierto, en el fondo nosotros también nos estamos equivocando sí, así que esa es la idea. (A.A)

El educador en este caso refleja nuevamente esta ideología no purista del uso del mapudungun; más específicamente promueve en el aula que los estudiantes se expresen con total libertad y sin miedo al error. A esto aporta el que se ubique como un par, es decir rompa con la lógica jerárquica de la educación escolarizada y en cambio se coloque como el interlocutor en un proceso de educación popular. En este punto, lo fundamental para el educador es que el alumno pueda hacer uso de la lengua libremente, independiente si en el camino se equivoca o no, ya que es la misma práctica la que irá perfeccionando el conocimiento del mapudungun.

Además, vemos en este discurso cómo se devela la ideología lingüística que marca la labor de este colectivo. Woolard (1998) toma dos definiciones de este concepto que tienen que ver con lo que aquí se observa y señala “la ideología lingüística ha sido definida como ‘ideas auto-evidentes y objetivos que un grupo posee acerca de los roles del lenguaje en la experiencia social de los miembros que contribuyen a la expresión del grupo’ (Heath 1989:53)” (p.2). En esta línea, desde el diseño de los manuales y actividades y hasta la puesta en práctica de la enseñanza del mapuche como segunda lengua en el aula, es posible ver en el trabajo de este colectivo cómo estas ideologías se van desarrollando y van influyendo sobre las clases, no únicamente desde el currículum oculto, sino también a través del discurso explícito de los educadores.

Posteriormente toma la palabra el profesor guía y continúa dirigiéndose a los estudiantes en mapudungun, retoma las palabras del profesor ayudante en relación a alentar a los aprendientes a atreverse a hablar en la lengua sin temor al error. Finalmente, la clase concluye con la revisión de una tarea que se entregó vía correo electrónico y el profesor guía pregunta “iney wirintuy tañi tarea?”. Esta tarea consistía en un correo electrónico que una amiga enviaba a otro compañero donde le cuenta de un viaje y le pide prestado dinero a causa de un robo que ha sufrido. Los estudiantes debían responder desde la perspectiva del compañero que recibía el correo. Con la revisión de este trabajo finaliza esta clase como se observa en el siguiente fragmento:

Educador 1: Nosotros les enviamos también una tarea, ¿se acuerdan que habíamos visto un mail? Iney wirintuy tañi tarea? [¿quién escribió su tarea?].

Estudiante 1: iñche [yo].

Estudiante 2: iñche [yo].

Estudiante 3: iñche [yo].

Educador 1: ya, eyimi [tú], eyimi [tú], eyimi peñi [tú, hermano].

Educador 2: müna kümey [muy bien].

Educador 1: feley may, ya tüfey, fey tüfachi tarea. Fey pingey, iney pingey tüfachi dungu? üllkantu dungu? nütram dungu? werken dungu? [ya bien, esta, esta tarea. Se llama, ¿cómo se llama este asunto? ¿asunto de canto? ¿asunto de relato? ¿asunto de mensajero?]

Estudiante 4: werken dungu [asunto de mensaje].

Educador 1: werken dungu, feley, werkün dungu [asunto de mensajero, bien, asunto de mensaje].

Estudiante 5: electrónico werküwe [correo electrónico].

Educador 1: may! Chem üy niey tüfa? [sí, ¿qué nombre tiene esto?].

Estudiante 5: electrónico werküwe [correo electrónico].

Educador 1: feley, electrónico werküwe. Iney pingey tüfachi che wirintuy tüfachi werkün dungu? [bien, correo electrónico, ¿cómo se llama la gente que escribió este asunto de mensaje?].

Estudiantes: Ceci.

Educador 1: Ceci pingey? feley? feley. Welu iney amta piwkelu? kimlan feley? kimlaiñ, feley? feley. Welu tüfachi mail niey kiñe dungu. Chem dungu nieymi tüfachi mail? üllkantu dungu? kellun dungu? weñen dungu? [¿Ceci se llama? ¿bien? Bien. Pero ¿qué quiere? No sé, ¿bien? No sabemos, ¿bien? Bien. Pero este mail tiene un asunto. ¿Qué asunto tiene tu mail? ¿Asunto de canto? ¿Asunto de ayuda? ¿Asunto de robo?].

Estudiantes: weñen [robo].

Educador 1: weñen dungu feley [Asunto de robo, bien].

Estudiante 6: mütrümwe [celular].

Educador 2: ngürü dungu [asunto de zorro].

Educador 1: claro, tüfachi werkün dungu, este mail, niey kiñe weñen dungu, feley? [claro, este asunto de mensaje, este mail, trata sobre un robo, ¿bien?].

Estudiantes: feley [bien].

Educador 1: chem chedküm, cosa, weñengey ta Ceci? [¿qué cosa, cosa, le robaron a Ceci?].

Estudiante 7: kiñe mütrümwe [un celular].

Educador 1: welu Ceci niey kiñe duam, chem anta duam? [Pero Ceci tiene una necesidad, ¿qué es “duam”?].

Estudiante 8: ¿necesidad?

Educador 1: may, niey kulliñ ka nielay kulliñ? [sí, ¿tiene dinero o no tiene dinero?].

Estudiantes: nielay kulliñ [no tiene dinero].

Educador 1: tunten kulliñ duami Ceci? [¿cuánto dinero necesita Ceci?].

Estudiante 8: epu... warangka [dos...cientos].

Educador 1: ya, tunten kulliñ duami, miren, tunten kulliñ niey Ceci [ya, cuánto dinero necesita, miren, cuánto dinero necesita Ceci].

Estudiante 7: epu warangka [dos cientos].

Educador 1: Welu tunten kulliñ faltay Ceci? [¿pero cuánto dinero le falta a Ceci?].

Estudiante 5: pura warangka [ochocientos].

Educador 1: pura warangka, feley [ochocientos, bien]. Se dan cuenta que uno puede ir hablando mapudungun de a poquito, haciendo preguntas simples. Feley [bien].

Así, la clase finaliza con un ejercicio simple de comprensión escrita y oral donde además el educador motiva a los estudiantes para que hablen en la lengua cada vez que puedan y de manera progresiva ganando confianza para desarrollar con más fluidez su aprendizaje.

Dentro de los elementos relevantes que surgen de esta última clase y de este modo de trabajar con los aprendientes es posible apreciar que al ser un nivel III hay mayor soltura de parte de los estudiantes a hablar en la lengua. La clase de principio a fin se realiza mayoritariamente en mapudungun a través del relato presentado y del posterior diálogo que se desarrolla en torno a este. En esta línea, se observa un alto uso de recursos que invitan a los aprendientes a hablar en la lengua. Por un lado el tema que toma el discurso del kimche

Mariano convoca a los estudiantes y detona que estos sientan la necesidad de expresarse y de contar lo que ellos vivieron o vieron en la jornada de paro nacional estudiantil.

En segundo lugar, en esta clase otro aspecto relevante que se analiza es el uso de la lengua mapuche para hablar de sucesos y eventos actuales. Los profesores, a través de la comprensión del discurso del kimche, les demuestran a los estudiantes que son capaces de construir nüttram y de expresarse en la lengua acerca de cualquier tópico, lo cual constituye también una expresión ideológica. Este ejercicio a la vez cumple con realizar una apertura del uso de la lengua que muchas veces para los estudiantes es difícil de hacer. Finalmente, y como se observó en la clase anterior, hay una alta participación de parte de los estudiantes en la clase. Si bien no es la totalidad del curso, muchos de ellos se atreven a hablar, a responder las preguntas que se les hizo sobre el nüttram y a interactuar con el kimche y los profesores.

En conclusión, este apartado muestra una experiencia que surge desde lo que Freire (1970) llama una pedagogía humanizadora, en la medida en que clases como las que se analizaron en esta sección han sido posibles de construir, en primer lugar, a partir de un proceso de reflexión sobre la opresión que la lengua mapuche y sus hablantes han vivido. Y en segundo, por una praxis educativa que busca transformar esta situación, que busca dar un espacio a sabios como Héctor Mariano y que se propone posicionar el mapudungun en el mismo nivel que el español.

En este sentido, la enseñanza que este colectivo ha desarrollado, está estrechamente vinculado a un sentir que “deviene comprensión y por tanto saber” (Gramsci, 1988, p.109). Desde la perspectiva de Gramsci (1981), el uso que se hace en estas clases de la lengua permite ampliar y profundizar la concepción del mundo mapuche; esto al experimentar cómo la lengua mapuche construye relatos, cómo dentro de esta aspectos como el movimiento espacial o la fuente de información son importantes de marcar, cómo la lengua en el día de hoy es capaz de expresar el mundo que observa desde una racionalidad distinta, donde lo oral es central, cómo se entrelazan aspectos del pasado y el presente, de la vida cotidiana y la política o ritual. Esto es posible, gracias al diseño de un curriculum propio que no es homogeneizador y que tiende a cubrir las necesidades de jóvenes y adultos.

6. Capítulo VI: Kom kim ñi chillkatufe (Los estudiantes del Kom kim)

Los talleres de mapudungun del equipo de Mariano han reunido alumnos y alumnas de diversos puntos de Santiago. Producto de la movilidad que los talleres han tenido en espacios educativos preescolares, primarios, secundarios y universitarios; institucionales públicos y privados, organizacionales y barriales, el colectivo ha logrado llegar a un grupo social complejo y altamente heterogéneo. En consecuencia no se puede hablar de un perfil único de quienes asisten a estos talleres sino, más bien, señalar que hay una variedad de personas de distintas edades, orígenes y motivaciones para estudiar la lengua.

Durante el período 2014-2017 son más de mil los estudiantes que han pasado por los cursos oficiales del colectivo Kom kim mapudunguain waria mew según los registros de inscripción de los talleres libres³⁴ que manejan sus profesores. Esto sin contar los cursos que el colectivo da como materias electivas al interior de la Universidad de Chile de los cuales no se cuenta con registro.

Apreciamos en las entrevistas realizadas a los educadores del colectivo Kom kim que han participado en los talleres tanto estudiantes mapuches como no mapuches, universitarios y no universitarios, académicos, estudiantes de educación primaria y secundaria, estudiantes extranjeros, trabajadores y trabajadoras asalariados, educadoras de párvulos, profesores, integrantes de organizaciones mapuches, miembros de organizaciones religiosas, ancianos y adultos mapuche hablantes, semihablantes y hablantes pasivos, madres y padres con sus hijos, entre otros, y la enumeración puede seguir.

Lo primero que llama la atención de esta heterogeneidad del alumnado de los talleres es el abanico de motivaciones que la enseñanza de la lengua mapuche reúne, así como la amplitud de rangos etarios de la gente que asiste. Uno de los integrantes del colectivo afirma que la heterogeneidad de los estudiantes es producto de la apertura de los talleres de mapudungun a la comunidad mapuche urbana y también a la sociedad chilena, y afirma lo siguiente:

Pensándolo bien en el primer curso que hicimos y todos los que hemos hecho hasta ahora es difícil como categorizar un solo tipo de estudiante o una sola motivación para entrar a un curso de lengua mapuche. De verdad te lo digo, he visto un montón de relatos diferentes. El público que llega es muy heterogéneo, desde jóvenes que están recién empezando, hasta señoras de 60 años, hablantes pasivos, mujeres, hombres, niños, niñas, padres con hijos, madres que van con sus niños a aprender. Es muy amplio el público y las motivaciones que hay, gente que solidariza con la

³⁴ El colectivo también realiza cursos por solicitud de instituciones como universidades o espacios como municipalidades o colegios, entre otras, por lo que los talleres que se definen como libres son los cursos que el colectivo realiza abiertos a toda la comunidad y sin ningún tipo de requisito en instituciones que facilitan de manera gratuita sus instalaciones.

lucha, gente que le gusta la cultura, gente que anda buscando algo místico, que tienen su identidad ya fortalecida pero que sienten el deber de aprender la lengua, jóvenes mapuche que no tienen ni idea de su identidad pero saben que existe la lengua y quieren aprenderla y a partir de ella van conociendo un poco más de la cultura mapuche. He visto sinnúmero, interminable de motivaciones para sentarse en una sala de clases con nosotros a trabajar la lengua mapuche.(A.E., comunicación personal, diciembre 2015)

A partir de esta observación se aprecia el complejo entramado que existe en los talleres de mapudungun donde las motivaciones son diversas. Existe a simple vista en estos talleres una reconstrucción de un tejido social mapuche y no mapuche que se desarrolla desde el espacio de aprendizaje y reencuentro con el mapudungun. En este punto, tomando en cuenta la realidad migratoria de la sociedad mapuche, podemos observar que los lazos comunitarios del pueblo Mapuche perdidos con las migraciones a la ciudad se unen con un mismo fin: el aprendizaje de la lengua.

Esto es destacado por otro de sus integrantes que observa un perfil general preponderante en la trayectoria de los talleres y afirma:

El perfil general que yo veo, mapuches por supuesto, va gente mapuche que se busca re-etnificar, que busca una reidentificación con su pueblo a partir de la lengua, lo que no es menor, derivados de los procesos de discriminación que cortaron los circuitos de transmisión de conocimiento a partir de la migración forzada de los abuelos. Ese es el perfil principal, el que más se destaca. (H.F., comunicación personal, marzo 2015)

En esta línea, y con el objetivo de profundizar en las percepciones de los estudiantes de los talleres de mapudungun, se realizaron diez entrevistas semiestructuradas a estudiantes mapuche y no mapuche que habían cursado al menos un nivel de los cursos del colectivo Kom kim mapudunguaiñ waria mew. Estas entrevistas tuvieron como foco observar cómo fue la experiencia de los estudiantes en los cursos y cuáles fueron sus motivaciones para comenzar el aprendizaje del mapudungun, principalmente.

Las motivaciones para aprender el mapudungun

A partir de las conversaciones con los aprendientes de mapudungun de los cursos del colectivo Kom kim mapudunguaiñ waria mew es posible observar en casos específicos determinadas experiencias de vida y de aprendizaje que fueron construyendo un camino hacia la lengua mapuche. Las entrevistas develan que las razones para aprender una lengua como el mapudungun son diversas. Dada la extensión de este estudio no es posible dar conclusiones generales a nivel de la totalidad de estudiantes que asistieron y asisten a estos

cursos, no obstante entregan las principales tendencias de por qué las personas llegan a los talleres de lengua mapuche.

Dentro de las principales motivaciones que pueden encontrarse en los diálogos analizados una primera razón tiene relación con el origen y la identidad mapuche a la cual se adscribe. Los estudiantes que se reconocen como mapuche denotan de manera explícita una necesidad por conocer y hablar su lengua. Esta necesidad también se transmite como un deber y como una deuda hacia la historia de sus familias y hacia sus antiguos, sus fūchakeche. De tal modo, en las entrevistas fue posible dar con un elemento que tiene que ver con los procesos históricos, específicamente con la migración forzada, que dan cuenta de un quiebre intergeneracional en la transmisión de la lengua y un salto de una generación que deja de hablar, a una que no la ha aprendido y que la desea recuperar.

De esta manera, las razones de parte de los estudiantes mapuche surgen desde una reflexión crítica de la historia de sus familias y desde una ideología lingüística demarcada en el querer hablar la lengua como estrategia de fortalecimiento de la identidad. Así, R.H., quien narra que vivió hasta los doce años con su abuela, la única de la familia que aprendió el mapudungun como lengua materna, cuenta las razones que lo llevaron a estudiar la lengua:

Yo creo que fue una evolución personal, si bien va de la mano en mí desarrollo en términos disciplinares con mi desarrollo como persona y mi desarrollo así como el empoderamiento de la identidad mapuche al mismo tiempo. Los mapuche diaspóricos y en particular en Santiago, es una historia también bastante general, si bien hay distintos matices hay sobre todo una concientización de acuerdo a un contexto que es el Chile de los 2000 y es el que yo viví junto con muchos peñi y lamngen además. Y claro yo viví un acercamiento al mapudungun con mi familia, con mis tíos, con mi abuela, con mis vacaciones en el sur. Pero nunca fue en cómo decirlo, en aspectos serios, políticos, intencionados, sino que era compartir con mi familia y cuando llegué a la U seguía como con esa visión y a medida que yo fui creciendo como persona y al mismo tiempo disciplinalmente, me fui dedicando a la cuestión mapuche, mapuche urbana en particular, vino de la mano la necesidad de aprender mapudungun como una opción política, como una opción personal, como una opción disciplinar, Y todo eso en conjunto y al mismo tiempo. (R.H., comunicación personal, marzo 2015)

En la misma línea que el relato anterior, en el siguiente fragmento P.H. narra cómo por medio de su abuelita existió una resistencia a dejar de hablar y a enseñar la lengua incluso cuando se lo prohibiera. P.H. afirma que su origen mapuche se traduce en un deber aprender, porque es algo propio y porque es un elemento que siempre la acompañó desde su infancia de manera latente, escondida, a medias:

Porque soy mapuche y tengo que aprender a hablar mi idioma, mi lengua, mi lenguaje, mi lengua, todo. Por ejemplo mi papá, él nunca aprendió, o sea mi abuelita siempre le hablaba pero mi abuelo nunca la dejó enseñarle el mapudungun a mi papá y a mis tíos. Y ahora últimamente me he dado cuenta que es la generación saltada o sea, mucha gente de mi edad sus papás tampoco saben, pero a ellos sí les interesa retomar lo que es la identidad lingüística mapuche [...] Bueno mi abuelita siempre nos enseñó cuando éramos niños, o sea yo los números es una cuestión que lo tengo de memoria desde siempre, partes del cuerpo, ella siempre nos enseñaba pero después ella no, ya no vivió más con nosotros, entonces ahí lo perdimos por mucho mucho tiempo, unos par de años, muchos años. Como mi hermano a él siempre le gustó mucho, en la universidad se puso a estudiar eso, se dedicó bastante a lo que es el mapuche en la ciudad, ahí él me indicó, me dijo "mira, sabís que están estos cursos, conozco a la mayoría de la gente, anda, dí que eres mi hermana, los contactos, no sé qué" y ahí por eso me llamó más la atención este curso porque en realidad hay un montón, como que se ha, yo he visto en otros lados y hay muchos talleres de mapudungun gratuitos y me gusta, me gusta la idea. (P. H., comunicación personal, diciembre 2015)

De la misma forma, podemos observar este elemento de deuda en el testimonio de G.N. quien afirma tener un deber individual con su lengua y con su pueblo, pero sobre todo con su identidad:

Eso ocurrió cuando yo era chico, porque afortunadamente mi padre a pesar de que él no habla mapudungun, él siempre fue muy consciente de nuestra cultura entonces le interesó traspasarnos a mí y a mi hermano como el amor por nuestra cultura, por nuestra cosmovisión y desde chico que yo sabía de la existencia del mapudungun y sabía que era nuestra lengua. Entonces, chico hablo de cinco, seis años, cuando pequeño. Pero ninguno de los integrantes de mi familia habla. Yo no sé en qué momento se perdió la lengua en nuestros fúchakeche [...] para mí el aprender mapudungun era una deuda personal conmigo mismo, una deuda que yo arrastré por años porque siempre he sentido esta disociación por el hecho de ser mapuche urbano con mi cultura, cachai. Entonces para mí era muy importante y sigue siéndolo, sentir esa pertenencia a mi pueblo, a mi cultura pero siempre me sentía como al debe. Y yo creo que la forma más importante de compensar eso para mí era aprendiendo mi lengua. Porque el día de mañana yo siento que voy a estar haciendo cosas importantes así, a nivel nacional o a nivel internacional quizás incluso, y en algún momento yo sé que voy a tener que dirigirme a mi pueblo y me gustaría hacerlo en nuestra lengua, no hablar en wingkadungun, como nos han enseñado en el taller. Y por lo mismo es que al año pasado tomé la decisión de no postergarlo más, cachai. Porque en la U incluso había empezado a estudiarlo de manera

autodidacta pero no es lo mismo estudiar leyendo libros o visitando sitios web que tomárselo en serio y considerarlo como si fuera un ramo universitario, cachai. Entonces el año pasado me di el tiempo y el trabajo de costearme el taller e integrarme al grupo y empecé a dejar de lado las excusas y simplemente tomarlo. Me lancé no más, pero esa era mi motivación, saldar esa deuda que yo tenía conmigo y aprender mi lengua. (G.N., comunicación personal, diciembre 2015)

En otros relatos, fue posible apreciar motivaciones que tienen relación también con la presencia-ausencia de la cultura y la lengua en la familia, y un redescubrimiento identitario incrementado a partir de haber iniciado los talleres de mapudungun. J.T. realiza un camino hacia la lengua que se vincula a su propio interés y que se genera por la total ausencia y por indicios de una identidad familiar no desarrollada:

Mi familia, mi abuela y mi abuelo son mapuche, yo siempre tuve la curiosidad al respecto de averiguar pero ellos no hablaron mucho del tema porque acá en la ciudad, bueno llegaron súper jóvenes y sufrieron mucha discriminación. La verdad es que estuve averiguando harto y el primer acercamiento que tuve fue ya cuando ingresé al Komkim. De hecho fue como la primera puerta que se me empezó a abrir y luego de eso logré ya insertarme y comenzar así a aprender. Como que desde que entré así al Komkim partí en adelante, hasta antes de eso no había tenido ningún contacto, ni escuchado, ni había conversado con nadie, no tenía idea de nada. De hecho este verano recién conocí a unos parientes que pensaba que ya no existían, que son parientes de mi tata. (J.T., comunicación personal, diciembre 2015)

En la misma línea, para los estudiantes que no se reconocen o no son mapuche sino que como chilenos, hay distintas motivaciones que tienen relación con vínculos con organizaciones mapuche o con espacios donde el mapudungun es un elemento relevante y presente. Dentro de estas motivaciones para estudiar la lengua fue posible apreciar una razón que parte por una curiosidad académico-estudiosa pero que termina desembocando en un compromiso con la propia lengua y con su situación:

Debe haber sido hace un tres, cuatro años, no menos, quizás le estoy dando color, dos, tres años, ya. Estaba estudiando en la U y nada empecé como por mi lado a estudiar un poco de glotopolítica y me pareció que habían muchos estudios ponte tú de español sobre todo, de políticas lingüísticas y cosas así, me pareció que el español era una lengua súper, como bien posicionada como lengua mayoritaria a fin de cuentas. Y no sé, como que empecé a mirar temas de políticas lingüísticas relacionadas con el mapudungun, con lenguas indígenas en general y nada po, tenía como ganas de relacionar más políticamente mi trabajo académico de alguna forma. Y me pareció como bastante urgente la situación del mapudungun en cierto sentido no. Entonces como que ahí de hecho, más que aproximarme como aproximarme al

mapudungun como objeto académico, empecé a aprenderlo [...] partió así quizás pero al final en verdad yo creo que llevo estudiando mapudungun como lengua que como objeto de estudio. (J.M., comunicación personal, diciembre 2015)

En la misma línea, R.B. plantea una motivación que confluye con la anterior ya que también surge desde una reflexión crítica de la situación de dominación en que se encuentran las lenguas minoritarias. Desde este análisis y acercamiento a la situación de la lengua, en este relato también observamos que nace un compromiso hacia el estudio y comprensión de la lengua como se observa en el siguiente fragmento:

Muchas de las cosas que yo había leído alguna vez sobre diglosia, etc., todas esas cosas que yo había leído, sentía que yo las estaba viviendo acá [en Estados Unidos] y desde ahí como que empecé con todo este interés de nuevo porque no se mueran las lenguas, porque todas las lenguas, estas lenguas grandes no vengán a destruir a las otras más chicas. Ahí sabiendo que yo voy a volver a Chile, dije "no yo quiero también participar en todas estas cosas de que las lenguas grandes no vengán a matar a las otras". Por eso después cuando estuve en Chile, una de las primeras cosas que hice fue inscribirme en este curso [de mapudungun] pero por un interés de aprender la lengua, pero también con un interés de conocer también a más personas que quizás se preocupan por lo mismo que me preocupo yo, como que no era solo, hasta ahora no es solo un interés de la lengua sino que también como obviamente como un interés como político. (R.B., comunicación personal, marzo 2015)

En relación con lo que plantean J.M. y R.B. en las entrevistas, R.C. expone una motivación similar, pero a diferencia de los relatos anteriores, en este caso la motivación por aprender la lengua parte no solo desde lo académico, sino desde el vínculo con una organización mapuche:

A mí lo que llamó profundamente la atención cuando fui a un nguillatun en Kiñe Pu Liwen [organización social mapuche] fue la construcción de la ruka. Yo soy artista visual de formación, aunque no ejerzo como artista hace ya algunos años, pero obviamente tengo como una atracción o una manera de observar el mundo muy a través de las imágenes. Entonces me llamó mucho la atención la presencia de las rukas y como expresión o sí, como expresión de una resistencia cultural y de un posicionamiento que en ese entonces yo lo leí como muy político. Y eso abrió la pregunta un poco por la existencia de otros espacios parecidos en la ciudad y eso en paralelo a lo que te cuento, que me fui acercando a conocer la historia de los pueblos originarios, tanto en Latinoamérica como en Chile, me fui involucrando mucho como con la contextualización del pueblo Mapuche y eso fue también generando en mí como una sensación de, como no sé si de urgencia, pero sí de compromiso hacia poder intentar contribuir desde algún lugar o poder como pensar

esta situación para generar reflexión en pos de hacer algo, de contribuir de alguna manera. Entonces ahí me fui metiendo mucho y en ese interés me empecé a involucrar con muchas organizaciones, empecé a asistir a muchos movimientos, protestas, acciones, muchas actividades desde el 2012. Y si mal no recuerdo fue ese mismo año que, no me acuerdo muy bien cómo me enteré de los cursos de mapudungun del Kom kim, pero sabes que no me acuerdo, puede haber sido por facebook pero no estoy segura porque obviamente cuando me empecé a involucrar, empecé como a establecer redes con distintos dirigentes, personas, entonces mi facebook como que se empezó a mapuchizar. (R.C., comunicación personal, diciembre 2015)

En los dos últimos relatos, existe un vínculo hacia la lengua que parte por una razón específica, sea académica u organizacional, y esta deviene en un compromiso que hace que los entrevistados sientan la necesidad de aprender el mapudungun. En esta línea, se manifiesta un interés que va de la mano con un deber, con una responsabilidad de aportar hacia la situación del pueblo Mapuche con el que los dos estudiantes se vinculan de distintas formas.

De tal modo, la lengua es una puerta y también es una condición para acercarse a la identidad mapuche de manera sistemática y comprometida. Así también, el mapudungun es un elemento que como manifiesta C.L. permite comprender la forma de pensar y ver el mundo que posee el mundo mapuche y que está vigente aún en las ciudades. Así, afirma:

O sea para comprender otros fenómenos cachai, cuando uno de repente está como en contacto con algo, o ahora va a ser como el año nuevo mapuche, cachai, saber si se dice we tripantü o wiñol tripantü. Entonces ahí uno empieza a entender como ellos expresaban las cosas, por qué es una expresión y no otra, cachai, porque está como más ligado a la concepción que ellos tenían más allá de la propia palabra. Y otro también que uno de repente en los hospitales públicos ve como cosas en mapudungun, en los organismos públicos, y uno ahí cachea que en realidad no está muy bien escrito, cachai, que en realidad no se tomó en cuenta el contexto de parte de la Conadi, cachai, cosas así he visto, que me he dado cuenta después de haber ido al curso (C.L., comunicación personal, diciembre 2015)

Como relata C.L. la lengua además es una puerta de entrada para comprender no solo el mundo mapuche sino que también este en relación con la sociedad chilena, para entender las dinámicas de poder entre una lengua y otra. Desde la perspectiva de Freire y Gramsci, los relatos de estos estudiantes reflejan una generación que siendo mapuche o no, ha tomado conciencia de una determinada situación de dominación. Es decir, se manifiesta en estos relatos, una preocupación por el mapudungun que trasciende el interés únicamente por su importancia cultural. Estos relatos en esta línea, hacen patente una percepción de la

lengua que está cruzada por una ideología lingüística hacia el mapuche. Desde el relato de los estudiantes mapuche, esta es más clara ya que tiene relación con memorias de vida, memorias de familia y memorias de discriminación. Y desde el relato de los no mapuche es posible analizar una adscripción a la revitalización de la lengua en tanto se comprende, en primer lugar, su situación de lengua minoritaria y el contexto que llevó a que esta se haya mantenido en este estado. Y en segundo, la relevancia que tiene el mapudungun como puerta de entrada a comprender el mundo mapuche, asociado a la idea de Freire (1970) que afirma que “existir, humanamente, es *pronunciar* el mundo” (p.98).

Percepciones sobre los talleres de mapudungun y sus materiales

Al interior de los talleres del colectivo Kom kim, las percepciones de los participantes son diversas y se relacionan con distintos aspectos. El primero de ellos, surge desde los temas generadores y del curriculum oculto o propio que el colectivo ha definido. Estos elementos tienen la función en la práctica educativa de generar aprendizaje situados y significativos tanto para las personas mapuche como no mapuche. Así como se observó anteriormente en la revisión de las clases, el colectivo integra distintos elementos en sus clases que no necesariamente todos los estudiantes conocen, por ejemplo los recursos propios del arte verbal mapuche, componentes que tienen que ver con la historia y la cultura, o actividades que se realizan en la ciudad como trawün (encuentros). De este modo, la experiencia de aprender el mapudungun al interior del colectivo Kom kim, ha abierto puertas a los estudiantes a espacios que antes desconocían o que no sabían que se mantenían en la ciudad. De tal modo, señala C.L.:

Por ejemplo yo no tenía ni idea que el tema, es que una vez fuimos a, no sé dónde era, en La Pintana donde hay una ruka [casa mapuche]. Y eso igual como que nos abre otra realidad, le da más sentido a lo que estamos aprendiendo porque nosotros, por ejemplo yo no tenía ni idea de que había tanta presencia de personas que se sintiera mapuche y que practicaran los bailes, los cantos, tan explícitamente y tan abiertamente. No como decir "aaah ya este es el folklor de un antepasado" sino que lo vivían como algo actual, cachai. Yo creo que sí po, en el Kom kim se dio un poco eso, de que las personas que nos interesaba este tema y otros temas similares nos pudimos reunir y concretar un poco eso. Tener un acceso directo a cosas que nos interesaban solo por las redes sociales, cachai o por alguno otro conocimiento (C.L., comunicación personal, diciembre 2015)

Una segunda percepción tiene relación con el compromiso que transmite el colectivo hacia sus estudiantes. Esto desde la perspectiva de Freire (1977) se traduce en una acción de militancia que está vinculada con las ideologías lingüísticas que el colectivo posee. Esta militancia es observada como una fortaleza desde la visión de los estudiantes como se aprecia a continuación:

me parece que la mayor fortaleza que veo por lo menos de afuera que no es como un curso que se pensó y se quedó ahí repitiéndose para siempre como tienden a veces a ser las pedagogías, sino que se está como reformulando y repensando constantemente. Y eso da cuenta de un trabajo en equipo súper comprometido y súper serio y eso obviamente a una le da una, o sea o sin lugar a dudas, y a mí me encantaría retomar, lo tengo súper presente. (R.C., comunicación personal, diciembre 2015)

Este compromiso por la enseñanza de la lengua también los estudiantes lo observan en el diseño de los materiales y en la utilidad que pueden darle a estos en su proceso de aprendizaje. Así, dos estudiantes señalan:

No, sabís que en general yo encontré el material por lo menos para ese nivel, como para las exigencias de ese nivel me pareció súper bueno. En general tengo una súper buena impresión de la clase. En ese entonces me hizo el curso A.E. y nada, yo lo encontré en verdad súper, súper bueno. No, creo que, o sea, cumplía su objeto completamente. (R.C., comunicación personal, diciembre 2015)

Tengo los libros y sí, son súper prácticos, súper, a veces pienso que ese tipo... mapudungun for dummies igual a veces me es súper práctico, en serio [...] te introduce súper bien en lo que vendría siendo un nivel dos en este caso que la S.A. iba full muy rápido, entonces necesitaba conocimiento previo para poder entender y seguirle el ritmo (P.H., comunicación personal, diciembre 2015)

Un tercer elemento que los estudiantes resaltan positivamente, al igual que los educadores del colectivo anteriormente, es la diversidad de personas que asisten a los talleres del Kom kim. Esto muestra también lo que se ha venido señalando sobre las diversas motivaciones que hacen que las personas decidan sumarse a los cursos de lengua. De este modo. R.B. señala:

El llegar al curso me sorprendió que la diversidad de personas del grupo, cómo distintas personas con distintas historias tenían ganas de aprender mapudungun y eso fue una sorpresa, creo que estuve por primera vez en un curso que era súper distinto a todos los cursos que había tenido en mi vida en cuanto a la diversidad del grupo, en cuanto a tener muchos compañeros que obviamente mapuche, pero también de otras partes, algunos como yo que no son mapuche, creo que eso fue algo que no me esperaba y que fue distinto. También ver en el curso, también en el grupo ver compañeros que sí hablaban, o sea que hablaban más, también pensé que no iba a encontrar gente de mi edad que hablara mapudungun, me imagino que no un nivel súper avanzado pero sí un nivel que podía tener interacción sostenidas con don Héctor. Y también eso fue como una sorpresa ver que eso ocurría en Santiago con personas adultas, adultas jóvenes. (R.B., comunicación personal, marzo 2015)

Estas percepciones están atravesadas también por el pensar la lengua mapuche desde la ciudad y las dificultades que se asocian a esta situación. La misma estudiante señala que fue una sorpresa encontrar hablantes jóvenes que adquirieron el mapudungun como segunda lengua y que esto significó una inspiración y confianza en su experiencia en los talleres. Del mismo modo se refiere a la heterogeneidad de formaciones y grados de apropiación del mapudungun que observa en distintos integrantes docentes del colectivo, presentando como un valor el carácter de neohablantes de algunos de ellos, frente al conocimiento de hablante nativo propio del líder del equipo:

Algo que me gustó mucho fue que el curso lo enseñara un equipo, me gustó mucho que fueran tres personas las que enseñaran el curso, me gustó mucho también que el curso fuera enseñado por personas de distinta edad, con distinto conocimiento, con distintos niveles del mapudungun. Y eso me gustó porque siento que de alguna forma era como inspirador, porque por ejemplo una cosa es ver a don Héctor, pero don Héctor vivió en el sur, es mayor, entonces verlo a él como un ejemplo, yo que mi historia es súper distinta, puede ser como, me puede como causar así como "aah no pero es que yo nunca voy a aprender". Pero en cambio haber visto a los otros niños, que eran más jóvenes, que ellos habían aprendido mapudungun también de grande y que habían nacido en Santiago, era como "aah pero si uno nace en Santiago y también es grande y ha estado todo el tiempo acá, igual uno puede". Había como una sensación de identificación un poco. Entonces me gustó eso, me gustó también que hubiesen habido hombres y mujeres los que enseñaban. Y porque también se notaba que en esa diversidad de edades y de historias de los profes había también un interés, como que también ellos jugaba con su conocimiento, o sea cada uno se notaba que aportaba, se notaba que don Héctor aportaba con toda esta sabiduría que tiene que ver con su misma experiencia y los otros niños aportaban también, que ellos habían aprendido de metodologías específicas. Así que para mí eso fue una gran fortaleza. (R.B., comunicación personal, marzo 2015)

Ahora bien, dentro de las críticas que los estudiantes manifestaron hacia los talleres, estas se relacionan con el uso del mapudungun en el aula. Acá los estudiantes señalaron que faltaron espacios para desarrollar más interacciones comunicativas que les permitieran avanzar de manera más rápida en su proceso de aprendizaje. En esta línea, es posible apreciar que el método comunicativo es útil para los propósitos del colectivo y que debe fortalecerse a través de más tareas y actividades. Así, los estudiantes señalaron:

Y de las debilidades si bien yo creo que los chiquillos trataban obviamente de tener un enfoque comunicativo creo que todavía hay más oportunidades de que sea más comunicativo el enfoque, creo que también quizás todavía es posible aunque sea un nivel básico de que hablen más en mapudungun en la clase aunque nosotros no entendamos todo. Y qué más, también algo también que yo extrañé mucho, quizás

que tiene que ver más conmigo más que con aprender, algo que extrañé es que quizás en los mismos grupos o al principio recién la primera vez que nos juntamos como curso pudimos haber tenido más oportunidades de hablar entre nosotros mismos, como relacionar un poco el contenido que estábamos viendo. (R.B., comunicación personal, marzo 2015)

Yo extrañé que los profesores hablaran más, aunque hablen en mapudungun y después lo traduzcan, me imagino que no se hace porque saben que nosotros no vamos a entender ni pelota pero como que yo soy de las que creen que aunque no entendamos ni pelota, no sé, uno podría estar, como sentir eso también de que no entendió ni pelota pero a lo mejor entendió una palabra o que la instrucción con los gestos, o que quizás el compañero de al lado, y ahí de nuevo voy como al punto de las pequeñas comunidades en la clase, los grupos, de que bueno quizás uno de los compañeros entendió y como la actividad es en grupo bueno los cinco compañeros intentan adivinar lo que dijo el profé y "aaah yo entendí esa palabra". (R.B., comunicación personal, marzo 2015)

Desde aspectos más técnicos, las entrevistas dejaron ver que la cantidad de alumnos que llegan a los talleres excede el número ideal de estudiantes para trabajar de manera más focalizada. Al mismo tiempo es un reflejo de la convocatoria que tienen los talleres, principalmente en los niveles más iniciales. Sobre esto P.H. afirma desde su experiencia:

A mí me gustó mucho el curso y el equipo se ve bien fortalecido. El gran problema es que se masificó, lo encuentro con pro y contra, que se masificó demasiado, pero demasiado. Entonces ahora los cursos son gigantes, son brutales, 50 personas en una sala y yo encuentro que es súper difícil controlar a tanta gente. Y bueno yo igual soy como súper quisquillosa entonces no me gustan los cursos tan grandes. Me gusta hacer cursos chiquititos. Igual encuentro que es súper bueno que se masifique de esta manera pero a mí me hubiese gustado que fuesen dos cursos, por ejemplo, dos de 25 y cosas así. (P.H., comunicación personal, diciembre 2015)

Con respecto a la comunidad que se ha generado en torno a la enseñanza de la lengua mapuche en Santiago, en los espacios que el colectivo Kom kim propicia, los estudiantes señalaron lo siguiente:

Aquí en Santiago, evento que hay, nos vemos las mismas caras. Y la mayoría hemos pasado o estamos pasando por el Kom kim. Es algo notable creo yo, porque claro, por ejemplo mi acercamiento personal desde más o menos el 2009, 2010, en adelante hasta hoy, pasó por parte no menor, incluso yo digo bastante significativo por mi paso por el Kom kim. (R.H., comunicación personal, marzo 2015)

para mí ha sido una experiencia súper bonita el conocer y en este momento tener relaciones que yo considero son como lazos súper fuertes con ciertos compañeros, es bacán juntarse fuera del Kom kim, en otro contexto y seguir hablando del tema mapuche y que salga solo así y que fluya, que estemos todos muy interesados, que sean personas de distintas edades, de distintos lugares, que de repente te pongai a hablar con alguien y te digan "oye yo también soy de esa parte" y tú digai "ooh somos vecinos" cachai, o "nuestras familias vivían súper cerca". Entonces sí, yo creo que todo el rato se ha armado una comunidad y como que siento que ha salido de forma natural (J.T., comunicación personal, diciembre 2015)

En estos testimonios se observa el proceso de reconstrucción del tejido social mapuche facilitada por la interrelación a partir de los talleres, cuyos efectos comprenden la revinculación en un nuevo formato de comunidad de personas cuyas familias se dispersaron en la diáspora.

En las observaciones participantes realizadas en las clases del colectivo Kom kim, fue posible también apreciar diversos espacios en los que esta noción de comunidad se reflejaba. En primer lugar, por ejemplo, desde el año 2014 los educadores del Kom kim comienzan a convocar a movilizarse como estudiantes y profesores de mapudungun en la *Marcha por la resistencia mapuche* que se realiza en las vísperas del 12 de octubre en Santiago. Para estas fechas, el colectivo Kom kim convoca a los estudiantes que se encuentran cursando y a los que han pasado por los talleres a una jornada previa a la marcha para la preparación de lienzos en mapudungun. Esta actividad se ha realizado en sus tres convocatorias al aire libre y con un espacio de conversación y de mizawün (compartir comida). En la jornada del año 2015, fue posible observar un espacio fraterno donde los estudiantes y educadores diseñaron lienzos y cartelería en mapudungun. En la preparación de estos fue interesante observar el uso de la lengua y cómo los estudiantes primero pensaban una frase en español, luego la expresaban en mapudungun, para finalmente corregirla colectivamente con sus compañeros y educadores.

En segundo lugar, desde el año 2015, el colectivo además organiza a fin de año una jornada de cierre de talleres abierta a todos los estudiantes e interesados con el objetivo de realizar un trawün (encuentro mapuche), de compartir una tarde libre de nütramkan (conversación), palin (juego mapuche) y de compartir un almuerzo o mizawün preparado por todos los asistentes. En el encuentro realizado el año 2015 por primera vez, fue posible observar una amplia asistencia de aproximadamente cuarenta alumnos, donde se presentaron estudiantes del año 2015 pero también de otros años anteriores. Esta actividad se realizó en la ruka (casa tradicional) del Parque Ceremonial Mahuidache de la comuna de El Bosque, espacio de encuentro social mapuche recuperado por la organización Petu Moguelein Mahuidache, de la que una de las educadores forma parte. A esta instancia, cabe mencionar, algunos estudiantes se presentaron con sus vestimentas tradicionales mapuche, mayoritariamente las

mujeres. De este modo, se aprecia que el objetivo de estos espacios de reunión, tanto las marchas como los cierres de talleres, buscan potenciar los lazos que se construyen al interior de los talleres y fuera de ellos y a la vez también promover el uso de la lengua en otros ámbitos sociales mapuche. Se genera así un fortalecimiento de la identidad que los participantes describen como promovida o recuperada a partir de la participación en los talleres, en un proceso similar al expuesto en los nüttram de los educadores del colectivo. Esto permite conjeturar la sustentabilidad y recursividad del proceso en el tiempo, es decir que se garantice la continuidad de estos talleres a futuro. Ya que de los alumnos que cursan estos talleres, hay un porcentaje no estudiado de participantes que posteriormente comienzan a enseñar la lengua tanto dentro del Kom kim como fuera de él, en sus propios espacios y de acuerdo a sus necesidades. De tal manera, se forma una cadena donde un número de estudiantes que aprenden la lengua, la transmiten en otros espacios. Pasando de ser estudiante a educador.

7. Capítulo VII: Conclusiones

El análisis desde las pedagogías críticas del panorama socioeducativo que se ha articulado en los últimos años en diversos talleres de mapudungun realizados por el equipo Kom kim mapudunguain waria mew en Santiago de Chile y otras localidades nos ha permitido dar cuenta de un colectivo activo en cuanto a la gestación y despliegue de iniciativas de enseñanza-aprendizaje y de producción de material en mapudungun, liderado por el educador tradicional mapuche Héctor Mariano e integrado principalmente por jóvenes mapuche. A través del diseño y puesta en práctica de un currículum de enseñanza autónomo, el colectivo moviliza un conjunto de estrategias para la descolonización del saber y la lengua y aporta a la revinculación de los participantes de los talleres con su historia familiar y como integrante del pueblo Mapuche.

A partir del análisis sistemático del trabajo realizado por el colectivo Kom kim mapudunguain waria mew es posible entregar siete principales conclusiones. Dentro de estas, la primera tiene relación con evidenciar la construcción de un proyecto educativo crítico y transformador para la enseñanza de la lengua mapuche como segunda lengua en contexto urbano. Como fue posible observar a lo largo de este estudio, el educador tradicional Héctor Mariano establece a partir de una necesidad propia e individual un proyecto que simultáneamente cubre una necesidad colectiva en la actualidad. En este sentido, lo que el educador reflexionaba en un principio como una búsqueda personal por hablar y difundir su lengua y cultura en la ciudad, resultó también en la búsqueda de una generación que a diferencia de él, no aprendió la lengua en el seno familiar y sociocultural.

De esta manera, esta labor educativa es posible de sintetizar como crítica y transformadora por cinco motivos:

- 1) En primer lugar, porque busca revertir una situación histórica de opresión y de discriminación hacia la lengua y cultura mapuche y también hacia quienes la portan, desde una acción local en la ciudad de Santiago y focalizada en los jóvenes y adultos mapuche y no mapuche interesados. En este sentido, en un contexto donde históricamente el saber mapuche ha sido relegado a lo folklórico en los espacios educativos y en la sociedad, el trabajo del equipo Kom kim posiciona este conocimiento y a su portavoz, en el mismo lugar que cualquier otro tipo de conocimiento occidental académico.
- 2) En segundo lugar, ya que su trabajo ha logrado otorgar un espacio de educación mapuche contextualizado a la urbanidad y lo contemporáneo para la enseñanza y difusión del mapudungun que antes no era de tan fácil acceso para los jóvenes. En este sentido, se refleja una lucha de poder contra la lengua hegemónica, en este caso, el español.

- 3) En tercer lugar, ya que propone una labor educativa donde se enseña la lengua y simultáneamente también se forman nuevos agentes para la difusión del mapudungun concientes del rol de este en la sociedad mapuche y chilena. Es decir, como experiencia educativa ha instruido nuevos formadores en el curso del mismo proceso crítico de aprendizaje. Con respecto a esto, una de las integrantes del Kom kim señala que en el colectivo se propone:

Trabajar desde la humildad, no pretender ser los grandes sabios que estamos enseñando, también reconocer que, o sea a mí me pasa eso todo el tiempo, yo siempre estoy en la disposición de reconocer que para mí cada sesión de taller de mapudungun también es una sesión de taller para mí po, cachai, donde yo aprendo mucho más. (S.A., comunicación personal, marzo 2015)

En relación a lo anterior, los integrantes del Kom kim se plantean como educadores y simultáneamente como aprendices. En las entrevistas analizadas, los miembros de este colectivo señalaron que entrar a los talleres a aprender la lengua con Héctor Mariano significó al mismo tiempo el compromiso de enseñarla inmediatamente al momento de tener un conocimiento básico.

- 4) En cuarto lugar, porque esta iniciativa de trabajo para la enseñanza del mapudungun parte de una visión crítica del sistema educativo neoliberal establecido en Chile y del Programa de Educación Intercultural Bilingüe y amplía el público destinatario que queda fuera de este para responder a las demandas lingüístico-educativas del pueblo Mapuche.
- 5) Finalmente, porque el público destinatario de estos talleres no es un público pasivo que únicamente recibe, sino que se vuelven agentes educativos que buscan contribuir al cambio de la situación de la lengua mapuche.

Como segunda conclusión, se aprecia en la praxis de este colectivo la valoración y formación del sabio mapuche Héctor Mariano como un intelectual crítico transformador del pueblo Mapuche, que como tal lucha “por los contenidos de la enseñanza develando el problema de la dominación y el poder” (Hillert, 2012, p.43). Esto puesto que este kimche, sin tener estudios formales, fue capaz de valorar y de hacer valorar su propio conocimiento al interior de un espacio altamente jerarquizado, universitario y académico. En este sentido, el posicionamiento de Mariano como educador en un contexto universitario refleja una labor reflexiva en torno a la hegemonía que presentan los saberes occidentales con respecto a los indígenas en la sociedad chilena. Así también y en conjunto con el kimche, los jóvenes que se integran al colectivo también han vivido este proceso, cada uno con sus particularidades. De tal modo, este posicionamiento del kimche y sus aprendientes/educadores tiene relación con el análisis de la situación de opresión del pueblo Mapuche y su saber y con la voluntad de subvertir esta situación.

En tercer lugar, se concluye a partir de este estudio que el colectivo Kom kim ha propiciado la formación de una comunidad local en torno al aprendizaje de la lengua mapuche. Esta comunidad urbana que se desprende de los talleres es relevante en relación a los objetivos que este colectivo se propone. Ya que revitalizar una lengua implica necesariamente, no solo la enseñanza y aprendizaje sino que también la creación de nuevos espacios y de nuevas redes de transmisión sociolingüística para revertir la situación del mapudungun.

En cuarto lugar, con respecto a los materiales de enseñanza, se sintetiza en este trabajo que el colectivo Kom kim ha desarrollado herramientas educativas contextualizadas y con un propósito específico que es entregar un espacio educativo y formativo desde la mirada mapuche y desde sus propios objetivos. De tal modo, los materiales realizados por el colectivo vienen a cubrir una necesidad que no había sido asumida por la política pública chilena en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe, que es la de enseñar la lengua a los jóvenes, potenciales agentes educativos para el fortalecimiento de la lengua a largo plazo. Hasta el día de hoy, este programa únicamente ha desarrollado un plan de enseñanza para el nivel preescolar y primario, quedando fuera una generación clave para la revitalización lingüística. Con respecto a este punto, se sintetiza además que el currículum oculto o propio planteado en estos materiales tiene como propósito presentar la lengua desde una mirada funcional y cercana a los estudiantes, de manera que el aprendizaje del mapudungun les sea factible y útil en el cotidiano.

En quinto lugar, y en relación con lo mencionado anteriormente, es posible concluir que el trabajo educativo del colectivo privilegia una ideología no purista en relación al mapudungun. En este sentido, a través del método comunicativo contextualizado que proponen en sus talleres, dan primordial atención a que los estudiantes usen y creen expresiones en la lengua dentro de sus posibilidades y conocimientos, con libertad y sin miedo al error. De este modo, lo fundamental en el trabajo de este grupo es reforzar el empleo de la lengua en el habla cotidiana y por ende la recuperación y la expansión de ámbitos de expresión para el mapudungun.

Las críticas recogidas en los testimonios de los estudiantes sobre la necesidad de incrementar los espacios de comunicación e interacción en la lengua mapuche al interior de los talleres, reflejan que efectivamente el método pedagógico dialógico escogido por este grupo de educadores se acomoda a las expectativas de los estudiantes y a sus necesidades en esta etapa como aprendientes de mapudungun.

En sexto lugar, también se concluye en esta investigación que el aprendizaje de una lengua minorizada como el mapudungun se vincula con la historia reciente del pueblo Mapuche. En este sentido, fue posible observar en las entrevistas tanto de los educadores como de los estudiantes que las razones que mueven a enseñar y a aprender la lengua mapuche poseen un componente familiar y político en la mayoría de los casos. Las motivaciones familiares

que los entrevistados mapuche entregaron están estrechamente ligadas a la migración forzada de las familias mapuche a la ciudad de Santiago y a la pérdida cultural que esto significó. En esta línea, las entrevistas dejaron ver la existencia de un fuerte compromiso y responsabilidad con el saber mapuche de sus antiguos, de sus abuelas y abuelos, padres y madres. Mientras que para los no mapuche, las motivaciones para adquirir la lengua tienen un arraigo en el reconocimiento de la situación de opresión y de colonización que vive el pueblo Mapuche y en el mostrar solidaridad y compromiso con revertir este panorama.

El componente político en esta línea, se relaciona con lo anterior ya que tanto para los mapuche como para los no mapuche la motivación por aprender y enseñar la lengua se asocia a la demanda del pueblo Mapuche por sus derechos culturales, lingüísticos y educativos. En el contexto de esta iniciativa educativa, se presentan ideologías lingüísticas que aprecian la lengua no únicamente como un medio de comunicación sino que como un reservorio de un cúmulo de tradiciones ancestrales vivas, costumbres, historias, memorias, formas de vivir y de pensar el mundo vigentes y en práctica. Así el motor que empuja a estos sujetos a aprender y difundir el mapudungun es político en todas sus formas, ya que honra la memoria de un pueblo y busca mantenerla a través de su propia forma de pronunciar el mundo. Esto permite vincular la acción de este colectivo con otros espacios que también dedican actualmente esfuerzos para la mantención de la lengua tanto al oeste como al este de la cordillera.

En séptimo lugar, se recoge de esta experiencia educativa que existe una visión de la lengua como un componente asociado a la reconstrucción de la identidad mapuche. En este sentido, los entrevistados mapuche toman el mapudungun como una herramienta que contribuye al fortalecimiento identitario y que asumen como bandera de lucha, como un elemento clave para la existencia del pueblo Mapuche y su historia. De acuerdo a esto, la demanda por la lengua mapuche se inscribe en un panorama más amplio que tiene que ver con el movimiento mapuche y con la reconstrucción de una nación que permanece colonizada por los estados chileno y argentino. Así, la lengua mapuche es un elemento dentro de un conjunto que el movimiento mapuche busca reivindicar y recuperar por medio de diferentes frentes de acción como los que fueron revisados en este estudio.

A modo de evaluación, el presente trabajo, en primer lugar, ha logrado sistematizar en detalle una experiencia educativa que puede servir de guía o de referencia para otras iniciativas educativas de lenguas minorizadas que busquen generar cambios en sus prácticas. Esto no desde la simple transplatación de una experiencia de un espacio a otro, sino que a partir de una visión crítica que busque producir nuevas experiencias acompañadas de las lecciones de otras con recorridos de mayor extensión.

En segundo lugar, la documentación del trabajo de este colectivo autónomo contribuye también a la valorización de los educadores tradicionales mapuche, sabios como Héctor

Mariano, que busquen transmitir y posicionar sus saberes en espacios educativos que frecuentemente son de difícil apertura a estos “otros” conocimientos.

Como líneas a indagar a futuro, esta tesis da cuenta que un componente relevante de observar serían las innovaciones educativas realizadas por educadores mapuche a partir de experiencias no formales, las que pueden servir de ejemplo o referencia para planificar y pensar políticas públicas más amplias. Con respecto a los educadores mapuche, un elemento importante de estudiar en un próximo trabajo sería el rol que cumplen los kimche en los distintos espacios educativos en los que se mueven y qué dificultades enfrentan al interior de estos. Esto con el objetivo de ser un aporte a su trabajo y su posicionamiento como sabios de un pueblo y una cultura ancestral y vigente.

8. Bibliografía

- Almeida, M. (2007). Los estudios gramscianos hoy: ¿Gramsci lingüista? *Tabula Rasa*, 7, 81-92. Recuperado de <http://www.revistatabularasa.org/numero-7/almeida.pdf>
- Ancán, J. (1994). Los urbanos: un nuevo sector dentro de la sociedad mapuche contemporánea. *Pentukun* 1, 5-15.
- Ancán, J. (1995). Rostros y voces tras las máscaras y los enmascaramientos: los mapuche urbanos. *Actas del Segundo Congreso Chileno de Antropología* Tomo I, 307-314.
- Ancan, J. y Calfio, M. (2002). Retorno al País Mapuche. Reflexiones sobre una utopía por construir. *Working Paper Series*. Recuperado de file:///C:/Users/Simona%20M/Google%20Drive/Historia%20Mapu/Mov.%20Mapuche/Retorno%20al%20pais%20mapuche_Ancan%20y%20Calfio.pdf
- Ancán, J., y Calfio, M. (1999). El retorno al país mapuche. Preliminares para una utopía por construir. *Liwen* 5, 43-79.
- Antileo, E. (2007). Mapuche y Santiaguino. El movimiento mapuche en torno al dilema de la urbanidad. *Working Paper Series* 29. Recuperado de http://www.mapuche.info/wps_pdf/antileo070700.pdf
- Antileo, E. (2013). Frantz Fanon Wallmapu püle. Apuntes sobre el colonialismo y posibilidades para repensar la nación en el caso mapuche. En E. Oliva, L. Stecher y C. Zapata (Eds.), *Frantz Fanon desde América Latina. Lecturas contemporáneas de un pensador del siglo XX* (pp. 125-154). Buenos Aires: Corregidor.
- Antileo, E. (2012). *Nuevas formas de colonialismo: Diáspora mapuche y el discurso de la multiculturalidad* (Tesis para optar al grado de Magister en Estudios Latinoamericanos. Recuperado de <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/112920>
- Antileo, E. y Alvarado L., Claudio (2017). Santiago waria mew: memoria y fotografía de la migración mapuche. Santiago: Comunidad de Historia Mapuche.
- Antinao, Clorinda. *Diccionario Ta iñ Mapun Dungun: Nuestra lengua mapuche*. Santiago de Chile: Ediciones Comunidad de Historia Mapuche.
- Aññir, D. (2009). *Mapurbe. Venganza de raíz*. Santiago: Pehuén.
- Apple, M. (2012). *Poder, conocimiento y reforma educacional*. Santa Rosa: Miño y Dávila.
- Apple, M. (1996). *Conocimiento oficial: la educación democrática en una era conservadora*. Barcelona: Paidós.

- Apple, M. (1989). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y sexo en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Apple, M. (1986). *Ideología y Currículo*. Madrid: Akal.
- Aravena, A. (1995). Desarrollo y procesos identitarios en el mundo indígena urbano. *Tierra, territorio y Desarrollo indígena*, 171-178.
- Becerra, R. (2009). Kiñe trekan alka wünütyu antü: A un paso de gallo vuelve a alargarse el día. Panorama UdeC. Recuperado el 29 de marzo de 2014 de <http://www2.udec.cl/panorama/p646/contribucion.htm>
- Blommaert, J. y Backus, A. (2011). Repertoires revisited: 'knowing language' in superdiversity. *Urban Language and Literacies*, 67.
- Calfio, M., y Jiménez, R. (1996). *Juventud mapuche urbana: un acercamiento a la configuración de su identidad étnica* (Tesis para optar al grado de asistente social). Universidad Tecnológica Metropolitana, Santiago.
- Calvet, J. L. (1997). *Las políticas lingüísticas*. Buenos Aires: Edicial.
- Cañulef, E., Fernández, F., Galdames, V., Hernández, A., Quidel, J. y Ticona, E. (2002). *Aspectos generales de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y sus fundamentos*. Temuco: Ministerio de Educación, Programa de Educación Intercultural Bilingüe.
- Cañuqueo, L., Mayo, S., Malvestitti, M. (2016). Internado lingüístico como estrategia de mantenimiento del mapuzungun. *VII Congreso Nacional de Extensión Universitaria "Nuevos desafíos para la transformación académica y social"*. Universidad Autónoma de Entre Ríos. Paraná.
- Catrileo, M. (1992). Tipos de discurso y texto en mapuzugun. *Actas de Lengua y Literatura Mapuche*, 5, 63-70.
- Chiodi, F. y Loncon, E. (1997). *Crear nuevas palabras. Innovación y expansión de los recursos lexicales de la lengua mapuche*. Temuco: Instituto de Estudios Indígenas. Obtenido el 19 de junio de 2015, de http://200.10.23.169/images/_publ/CREAR%20NUEVAS%20PALABRAS.pdf
- Constitución Política República de Chile, 8 de agosto de 1980. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=242302>
- Convención sobre los Derechos del Niño (Chile). 14 de Agosto de 1990. Recuperado de <http://unicef.cl/web/convencion-sobre-los-derechos-del-nino/>
- Correa, M., Molina, R. y Yáñez, N. (2005). *La Reforma Agraria y las tierras mapuches: Chile 1962-1975*. Santiago de Chile: Lom.

- Cuminao, C. (2009). Mujeres mapuche: voces y escritura de un posible feminismo indígena. En A. Pequeño (Comp.), *Participación y políticas de mujeres indígenas en contextos latinoamericanos recientes* (pp. 11-124). Quito: FLACSO.
- Cuminao, C., y Moreno, L. (1998). *El gijatun en Santiago: una forma de reconstrucción de la identidad mapuche* (Tesis para optar al Título de Antropóloga). Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago.
- Curivil, R. (1994). *Los Cambios Culturales y los Procesos de Re-Etnificación entre los Mapuces Urbanos. Un Estudio de Caso* (Tesis de Magister en Ciencias Sociales). Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago.
- Curivil, R. (1997). Estudio de identidad étnica en la comuna de Cerro Navia. Santiago: Centro de Comunicaciones Jvfen Mapu, Pastoral Mapuche, Verbo Divino.
- Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas (Naciones Unidas). 13 de septiembre de 2007. Recuperado de http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf
- Federación Mapuche de Estudiantes, Academia Nacional del Mapuzugun y Comunidad de Historia Mapuche (2015). Internado Lingüístico “Kimayñ Tayñ Mapuzugun”. Recuperado el 14 de julio de 2016 de <http://federacionmapuchedeestudiantes.es.tl/Internado-Ling.ue.%EDstico-%26%238220%3BKimayi%F1-Tayi%F1-Mapuzugun%26%238221%3B--.htm>
- Flores F. (2009). *Variación, ideologías y purismo lingüístico: El caso del mexicano o náhuatl*. México, D.F: CEISAS. Recuperado de <http://jaf.lenguasindigenas.mx/docs/2009-variacion-ideologias-y-purismo-linguistico.pdf>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México DF: Siglo XXI.
- Freire, P. (1977). *Cartas a Guinea-Bissau. Aportes de una experiencia pedagógica en proceso*. México DF, México: Siglo XXI.
- Giroux, H. (1990). *Los Profesores como Intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós. Recuperado de <http://www.lie.upn.mx/docs/semopta/profesores.pdf>
- Gramsci, A. (1988). *La alternativa pedagógica*. México D.F: Fontamara.

- Gramsci, A. (1970). *Introducción a la filosofía de la praxis*. Barcelona: Ediciones Península. Recuperado en <https://marxismocritico.files.wordpress.com/2011/11/introduccion-a-la-filosofia-de-la-praxis.pdf>
- Gramsci, A. (1971). *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión. Recuperado de <https://creandopueblo.files.wordpress.com/2011/08/gramsci-elmaterialismohistorico.pdf>
- Gramsci, A. (1975). *Cuadernos de la cárcel. Tomo IV*. México DF: Ediciones Era.
- Gramsci, A. (1981). *Cuadernos de la cárcel. Tomo II*. México DF: Ediciones Era.
- Gundermann, H., Canihuan, A., y Faúndez, C. y. (2009). Permanencia y desplazamiento, hipótesis acerca de la vitalidad del mapudungun. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 47(1), 37-60.
- Gutiérrez, F. (2014). *We aukiñ zugu. Historia de los medios de comunicación mapuche*. Santiago de Chile: Quimantú.
- Hale, Charles. 2006. Activist Research versus Cultural Critique: Indigenous Land Rights and the Contradictions of Politically Engaged Anthropology. *Cultural Anthropology*, 2(1), 96-120.
- Haughney, D. y Marimán, P. (1993). Población Mapuche: Cifras y Criterios, Documento de Trabajo N°1. *Centro de Estudios y Documentación Mapuche Liwen*. Recuperado de <http://www.mapuche.info/mapuint/liwdoc1a.htm>.
- Haughney, D. y Marimán, P. (1995). Acerca del desarrollo y la diáspora Mapuche. En *Tierra, Territorio y Desarrollo Indígena* (pp 187-193). Temuco: Instituto de Estudios Indígenas.
- Hillert, F. (2012). Gramsci para educadores. En *Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina* (pp.13-68). Buenos Aires: Noveduc.
- Imilan, W. y Álvarez, V. (2008). El pan mapuche. Un acercamiento a la migración mapuche en la ciudad de Santiago. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 14, 23-49.
- Instituto Nacional de Estadísticas (2002). Síntesis de resultados Censo 2002. Recuperado de <http://www.ine.cl/cd2002/sintesis censal.pdf>
- Lagos, D., Riquelme, P. y Núñez, M. T. (2009). La persona satélite del mapudungun: Un análisis desde la gramática del papel y la referencial. *Nueva Revista del Pacífico*,

- 54, 1-11. Recuperado de http://creal.upla.cl/humanidades/old/Revista_pacifico/files/Linguistica/03.pdf
- Loncon, E. (2002). El mapudungun y sus derechos lingüísticos. *Working Paper Series 4*, 1-22. Recuperado de <http://200.10.23.169/trabajados/elisaq.pdf>
- López, F. (2014). Estudiantes mapuche dieron a conocer su visión frente a las reformas en la educación. *La Frontera*, Periódico Universitario. Recuperado de <http://www.periodicolafrontera.cl/?p=1483>.
- Maíz Suárez, R. (2004). El Indigenismo político en América Latina. *Revista de Estudios Políticos (Nueva Época)*, 123, 129-174. Recuperado de <file:///C:/Users/Simona%20M/Downloads/Dialnet-ElIndigenismoPoliticoEnAmericaLatina-904725.pdf>
- Mariano, H., Curin, L., Hasler, F., Antileo, E., Salazar, A., Ahumada, A.,...Huaiqui, M. (2013). *Kom kim mapudunguain waria mew A1.2*. Santiago de Chile: Ediciones Comunidad de Historia Mapuche.
- Mariano, H. y Hasler, F. (2010). La formación de equipos multidisciplinarios. En *Memoria del I Congreso de las Lenguas Indígenas de Chile*. Universidad de Santiago de Chile, Santiago.
- Marimán, P. (1997). La Diáspora Mapuche: una Reflexión Política. *Liwen* 4, 216-223.
- Marileo, J. (2014). Mapuzugun el arma secreta del País Mapuche. Obtenido el 8 de junio de 2015, de <http://mapuexpress.org/2015/04/26/mapuzugun-el-arma-secreta-del-pais-mapuche#sthash.2Ml9Qtp5.RbQdumOG.dpbs>
- Martínez, C. (2009). *Transición a la democracia, militancia y proyecto étnico, la fundación de la organización Mapuche Consejo de Todas las Tierras (1978-1990)*. Santiago de Chile: Instituto de Estudios Avanzados (IDEA), USACH. Recuperado de http://codex.colmex.mx:8991/exlibris/aleph/a18_1/apache_media/C6Q1768SX35Q7M7SPV4XSD5KKRENXL.pdf
- Michi, N., Di Matteo, A.J. y Vila, D. (2012). Movimientos populares y procesos formativos. *Polifonías Revista de Educación*, 1, 22-40.
- Millanca, J. (2016). *Xampurria: Somos del lof de los que no tienen lof*. Santiago de Chile: Pehuén.
- Ministerio de Desarrollo Social (2003). Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional. Recuperado de <http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/basededatos.php>

- Ministerio de Desarrollo Social (2006). Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional. Recuperado de <http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/basededatos.php>
- Ministerio de Desarrollo Social (2009). Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional. Recuperado de <http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/basededatos.php>
- Ministerio de Educación (2011). PEIB-Orígenes: Estudio sobre la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe. Santiago de Chile: Autor.
- Molina, R. y Poblete, M.P. (2004). Entrevista a María Catrileo. *Revista Austral de Ciencias Sociales* (8), 51-72. Valdivia: Universidad Austral de Valdivia. Obtenido el 4 de junio de 2015, de <http://mingaonline.uach.cl/pdf/racs/n8/art04.pdf>
- Osorio, L. (2009). Inche mapuerbe ngen: De chorizo a weichafe: nuevos elementos culturales en la identidad mapuche de Santiago, 1997-2009 (Tesis para optar al grado de Licenciado en Historia). Universidad de Chile, Santiago. Recuperado de http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2009/fi-osorio_li/html/index-frames.html
- Nahuelpan, H. (2013). Formación colonial del Estado y desposesión en Ngulumapu. En Comunidad de Historia Mapuche (comp), *Taiñ fijke xipa rakizuameluwün. Historia, colonialismo y resistencia desde el país Mapuche* (pp. 119-154). Temuco: Ediciones Comunidad de Historia Mapuche.
- Ouviña, H. (s/f). Los cuadernos de la cárcel: Filosofía de la praxis, reinención política y estrategia prefigurativa. Recuperado de <http://www.centrocultural.coop/pled/teoria-y-praxis-politica-en-el-pensamiento-de-antonio-gramsci.html>
- Ouviña, Hernán (2012). Educación popular y disputa hegemónica. Los aportes de Antonio Gramsci para el análisis de los proyectos pedagógico-políticos de los movimientos sociales. *Revista OSERA* 6, 1-17. Recuperado de http://webiigg.sociales.uba.ar/empresasrecuperadas/PDF/PDF_06/Ouvi%C3%B1a.pdf
- Pairican, F. (2014). *Malon. La rebelión del movimiento mapuche 1990-2013*. Santiago de Chile: Pehuén.
- Pairican, F. (2013). Lumaco: La cristalización del movimiento autodeterminista mapuche. *Revista de Historia Social y de las Mentalidades* 17(1), 35-57.
- Pairican, F. (s.f.). Weuwaiñ: La invención de la tradición en la rebelión del movimiento mapuche (1990-2010). Recuperado de <http://www.fundacionconstituyentexxi.cl/wp->

content/uploads/Pairican-Fernando-Weuwai%C3%B1-La-invinci%C3%B3n-de-la-tradici%C3%B3n-en-la-rebeli%C3%B3n-del-mo.pdf

- Parra, M. Características actuales de la movilización social en América Latina. *Revista Observatorio Social de América Latina*, 30, 43-66. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/osal/20120511030704/osal30.pdf>
- Porma, J. (2015). Violencia colonial en la Escuela: el caso de la comunidad José Porma en el siglo XX. En E. Antileo, L. Cárcamo-Huechante, M. Calfio, H. Huinca-Piutrin (Eds.), *Awikan ka kuxankan zugu wajmapu mew: Violencias coloniales en Wajmapu* (pp. 189-206). Temuco: Ediciones Comunidad de Historia Mapuche.
- Portantiero, J. C. (1981). *Los usos de Gramsci*. Buenos Aires: Folio Ediciones.
- Quijada, M. (2000). El paradigma de la homogeneidad. En M. Quijada, C. Bernard, y A. Schneider (2000). *Homogenidad y nación con un estudio de caso: Argentina siglos XIX y XX* (pp. 15-56). Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Centro de Humanidades. Instituto de Historia, Departamento de Historia de América.
- Rigal, L. (2012). Gramsci, Freire y la educación popular: a propósito de los nuevos movimientos sociales. En *Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina* (pp. 115-140). Buenos Aires: Noveduc.
- Rodríguez, Lidia (2013). Actualidad del pensamiento freireano. *Revista Tram[p]as de la comunicación y la cultura*, 75, 157-163. Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/34428/Documento_completo.pdf?sequence=1
- Salas, A. (1987). Hablar en mapuche es vivir en mapuche: Especificidad de la relación lengua/cultura. *RLA, Revista de lingüística teórica y aplicada*, 25, 27-36.
- Salinas, S. (2005). Construcción identitaria en el conflicto Mapuche: ¿reencuentro con el mito del Weichafe? En G. Aranda, G. y S. Salinas (Eds). *Conflictos de identidades y política internacional* (297-322). Santiago de Chile: RIL Editores.
- Seguel A. (2010). Conflicto público de tierras y Recursos naturales: Expansión forestal y territorialidad Mapuche (Chile). Recuperado de <http://www.mapuche.nl/doc/seguel0906.pdf>
- Seoane, J., Taddei, E. y Algranati, C. (2010). Principios y efectos de los usos recientes del término “movimiento social”. A propósito de las “novedades” de la conflictividad social en América Latina. *II Jornadas de Problemas Latinoamericanos*.

Movimientos Sociales, Procesos Políticos y Conflicto Social: Escenarios de disputa. Universidad Nacional de Córdoba.

- Seoane, J., Taddei, E. y Algranati, C. (2011). El concepto “movimiento social” a la luz de los debates y la experiencia latinoamericana recientes. *Controversias y Conurrencias Latinoamericanas*, 4, 169-198. Recuperado de <http://iealc.sociales.uba.ar/files/2011/05/Seoane-Taddei-Algranati-ALAS-2011.pdf>
- Sousa Santos, B. (2001). Los nuevos movimientos sociales. *Revista Observatorio Social de América Latina*, 5, 177-183. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal5/debates.pdf>
- Spedd, S. (2006). Entre la antropología y los derechos humanos. Hacia una investigación activista y comprometida críticamente. *Alteridades*, 16(31), 73-85.
- Svampa, M. (2010). Movimientos Sociales, matrices socio-políticas y nuevos escenarios en América Latina. *One World Perspectives, Working Papers*, 1-26. Disponible en https://kobra.bibliothek.uni-kassel.de/bitstream/urn:nbn:de:hebis:34-2010110334865/1/OWP_Working_Paper_2010_01.pdf
- Svampa, M. (2009). Protesta, Movimientos Sociales y Dimensiones de la acción colectiva en América Latina. *Jornadas de Homenaje a C. Tilly*, Universidad Complutense de Madrid-Fundación Carolina. Recuperado de <http://maristellavampa.net/archivos/ensayo57.pdf>
- Suárez, D. (2012). Gramsci, el estudio social de la educación y la tradición crítica en pedagogía. En *Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina* (pp. 69-114). Buenos Aires: Noveduc.
- Teillier, F. (2013). Vitalidad lingüística del mapudungun en Chile y epistemología del hablante. *RLA, Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 51(1), 53-70.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2011). *Incluir, sumar, escuchar. Infancia y adolescencia indígena*. Recuperado de www.unicef.cl
- Vergara, A. (2016). Aprender lenguas indígenas hoy en día: el caso del mapudungun en Santiago de Chile; entre revitalización, enseñanza/aprendizaje y transmisión familiar. *La Clé des Langues (Lyon: ENS LYON/DGESCO)*. Recuperado de <http://cle.ens-lyon.fr/langue-et-langues-+/-/aprender-lenguas-indigenas-hoy-en-dia-el-caso-del-mapudungun-en-santiago-de-chile-entre-revitalizacion-ensenanza-aprendizaje-y-transmision-familiar--325260.kjsp>
- Villena, B. (2014). Creación neológica en mapudungún: entre el desplazamiento y la lealtad lingüística. *Terminàlia*, 10, 37-49.

- Wittig, F. (2008). Estrategias de resistencia lingüística en mapuches bilingües de zonas urbanas chilenas. *IX Congreso Argentino de Antropología Social*. Universidad Nacional de Misiones, Posadas.
- Wittig, F. (2011). Adquisición y transmisión del mapudungún en hablantes urbanos. *Literatura y Lingüística*, 23, 193-221.
- Woolard, K. A. (1998). Introduction. Language Ideology as a Field of Inquiry. En B. Schieffelin, K. Woolard y P. Kroskrity (Eds.). *Language Ideologies. Practice and Theory* (pp. 3-47). New York/ Oxford: Oxford University Press.
- Yaniello, F. (2014). *Descolonizando la palabra: Los medios de comunicación del pueblo mapuche en Puelmapu*. La Plata: Ediciones de La Caracola.
- Zibechi, R. (2003). Los movimientos sociales latinoamericanos: tendencias y desafíos. *Revista Observatorio Social de América Latina* 9, 185-188.
- Zúñiga, F. (2007). Mapudunguwayami am? ‘¿Acaso ya no hablas mapudungun?’ Acerca del estado actual de la lengua mapuche. *Estudios Públicos*, 105, 9-24.