

LA ESCUELA Y EL DERECHO A LA LENGUA MATERNA*

María Regina González Díaz**

RESUMEN

Este trabajo forma parte de una investigación acerca de la conservación del patrimonio lingüístico de las comunidades pehuenches de Alto BíoBío, el chedungun, se trabajó con representantes de las comunidades indígenas y, se revisó y analizó la información oficial sobre el tema. El propósito final fue la creación de un currículum cultural en contraposición a los actuales lineamientos que el currículum nacional escolar chileno establece, porque este último, no resulta pertinente para el contexto pehuenche. Aún así, el presente solo da cuenta de los derechos que en este ámbito declara el Estado. A su vez, forma parte del proyecto: "Currículo Cultural Mapuche Pehuenche de Tradición Oral", financiado por el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, a través del concurso Fondo del Libro. Formación 2014 - Beca - Doctorados.

Palabras clave: escuela, estado, derecho, lenguaje, pehuenche

THE SCHOOL AND THE RIGHT TO MOTHER TONGUE

ABSTRACT

This paper is part of a research about the conservation of the heritage language of the Pehuenche of Alto Biobio communities, the chedungun. The work with representatives of the indigenous communities was reviewed and the official information on the subject analyzed. The ultimate purpose was the creation of a cultural curriculum, as opposed to the current guidelines that the Chilean school national curriculum sets, because the latter is not relevant for the pehuenche context. Still, the current one gives an account of the rights that in this field the State declares. In turn, the paper is part of the "Curriculum Cultural Mapuche Pehuenche tradition Oral" project, funded by the National Council for Culture and the Arts. Through the contest: background of the book. Training 2014 - scholarship - doctoral programs.

Keywords: school, State, law, language, pehuenche

Recibido: 24 de marzo de 2017

Aceptado: 15 de junio de 2017

* Este artículo forma parte de la investigación para la tesis de Doctorado en Lenguas, textos y contextos, de la Universidad de Granada, y, a su vez, del proyecto "Currículo Cultural Mapuche Pehuenche de Tradición Oral", Folio 45270, financiado por el Fondo del Libro. Formación 2014- Becas-Doctorados, Consejo Nacional de la Cultura y Las Artes.

** Magíster en Didáctica de la Lengua Materna por la Universidad del Biobío, asesora pedagógica en Puentes Educativos, Universidad del Biobío. fuerza.regi@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

El sistema educacional chileno vive una de las mayores crisis de su historia no solo por los cuestionamientos a la calidad que brinda, sino por ser desigual y no inclusivo. Los programas de estudio elaborados a partir de las Bases Curriculares establecidas por el Ministerio de Educación no consideran a las lenguas de las minorías étnicas como parte del proceso de aprendizaje, aunque existe un Programa de Educación Intercultural Bilingüe, pero es el mismo que se aplica a todos los niños chilenos, salvo que está traducido al mapudungun, de acuerdo al alfabeto unificado mapuche, por lo tanto, no satisface las necesidades, ni requerimientos de los pueblos indígenas, como por ejemplo, el pehuenche. A pesar de esto, los niños pehuenches de las comunidades de Alto Biobío asisten a la escuela, pero deben dejar de hablar su lengua, el *chedungun*, y estudiar contenidos sin pertinencia, tanto para su realidad como para la conservación del patrimonio lingüístico, pues existe una concepción generalizada que los considera incultos. Esta lengua no se reconoce en las citadas Bases Curriculares, ni tampoco en los Programas de Educación Intercultural Bilingüe, tanto para el aprendizaje como para la enseñanza de los niños pehuenches.

La gravedad de esta situación se funda en la tendencia a la expansión de las lenguas y sus variedades, ocurrida durante el siglo XX, pues muchas se constituyeron en nacionales u oficiales en desmedro de las lenguas de minorías étnicas. Por lo mismo, las lenguas indígenas de América Latina, entre ellas el *chedungun*, han transitado del monolingüismo al bilingüismo y de ahí al peligro de una eventual desaparición como lengua vernácula, a pesar de ser la lengua originaria de uno de los grupos étnicos más representativos de Chile. Según una investigación del Centro de Estudios Públicos (2007), la lengua mapuche y sus variables se ha visto tan afectada que tiende a desaparecer, porque aunque aumentan los hablantes, los niveles de competencia entre quienes la hablan han disminuido.

Hasta ahora, las experiencias conocidas apuntan a la integración intercultural, pero siguen siendo insuficientes y limitadas. Por una parte, en el caso del *chedungun*, existen pocos estudios que den cuenta del tema, porque la cultura pehuenche es hermética. Por otra parte, los conflictos entre el pueblo mapuche y el Estado chileno persisten y afectan todos los ámbitos del quehacer indígena. Por lo mismo, no existen políticas públicas que determinen el estudio formal de esta lengua en el sistema educacional chileno: Así, la lengua y con ella los relatos son prácticamente privativos de las diferentes comunidades y hacen de Chile un país socioculturalmente irresponsable, a pesar de la rica tradición oral y de la variedad de términos, que enriquecen al español de Chile,

en un territorio donde se cuenta con escasa información sobre esta etnia y, que por lo general, se trata de información tergiversada, es decir, lo que se sabe es inadecuado o no es verdad. Asimismo, es posible señalar que las políticas públicas educacionales en Chile no resguardan la difusión del *chedungun* y la cosmovisión pehuenche, contribuyendo a su eventual desaparición, como se verá a continuación al revisar las Bases Curriculares.

BASES CURRICULARES EN LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

De acuerdo con las Bases Curriculares (2012), en Lenguaje y Comunicación, los niños deben desarrollar al máximo las habilidades y competencias lingüísticas mientras forman parte del sistema escolar, porque el lenguaje es la herramienta más importante para comprender el mundo y construir realidades, ya sea a través de los otros o consigo mismo. A pesar de esto, en las escuelas chilenas, no se hablan las lenguas indígenas. Por lo tanto, la identificación como miembro de una comunidad cultural o las representaciones del pensamiento individual y colectivo no tributan a las relaciones que se generan con los demás. Según el mismo documento:

Un objetivo primordial del proceso educativo es que los alumnos adquieran las habilidades comunicativas que son indispensables para desenvolverse en el mundo y para integrarse en una sociedad democrática de manera activa e informada. Durante la enseñanza básica se busca llevar estas habilidades a un grado de desarrollo que permita al alumno valerse independientemente y eficazmente de ellas para resolver los desafíos de la vida cotidiana, adquirir nuevos conocimientos y enfrentar con éxito las exigencias de la vida escolar (Mineduc, 2012, pág. 2).

No obstante, estas afirmaciones generan desconcierto, porque en la práctica se centran en los niños chilenos, sin considerar que todos los niños deben gozar del derecho a mejorar sus habilidades lingüísticas para los desafíos que la vida presenta, en una sociedad global, en que ellos también forman parte. En consecuencia, la inclusión no funciona para todos a pesar de las razones que señalan las instituciones estatales, donde todas las lenguas y variables dialectales deben tenerse en cuenta para que no desaparezcan en la vorágine de una sociedad que los invisibiliza.

En Chile, los indígenas siempre han luchado frente a las injusticias, desplazamientos e inequidades a las que han sido sometidos, primero por el conquistador y, luego, por los propios chilenos. De manera que el Estado debe responsabilizarse por los actos presentes y pasados y ampliar los hori-

zontes educacionales, propuestas y consideraciones a estas comunidades, porque el conocimiento del lenguaje que se adquiere al interior de la familia y se complementa en la escuela, bien puede sentar las bases de personas crítica y reflexivamente mejor adaptadas en un mundo en el que se pueda compartir y convivir, sin segregar. En este sentido, cobra relevancia la oralidad, porque el saber ancestral de las comunidades indígenas de Alto Biobío se fundamenta en ella. A su vez, corresponde a una de las dimensiones que declara el MINEDUC para el logro de los objetivos en el área de lenguaje. Cuánto más si se reconoce que esta dimensión, al igual que el lenguaje escrito, son determinantes para el desarrollo cognitivo y para que las personas aprendan sobre cualquier tema. Por lo tanto, los chilenos cuentan con una lengua materna reconocida y validada por todas las instituciones del Estado, pero los pehuenches cuentan con la suya, que además es la base de su educación, el pilar para lograr la felicidad, que por añadidura conduce al éxito en todos los otros ámbitos.

En este contexto, cuando un niño termina la enseñanza básica, se espera que sea capaz de expresar en forma coherente las ideas, con el fin de enfrentar la cotidianidad y las situaciones de conflicto que suelen producirse, con el claro propósito de alcanzar acuerdos, mediante el diálogo fluido y claro, pero también se espera que el dominio lingüístico contribuya a formar lectores autónomos, capaces de aprender, informarse y reelaborar ideas a partir de las propias vivencias; en otras palabras, se espera que los niños chilenos, a través del lenguaje, puedan actuar asertivamente en diferentes contextos, porque el lenguaje les permite desarrollar pensamiento creativo y reflexivo. Así las cosas, las dimensiones de estudio son dos y los ejes que la configuran tres: hablar, escribir y leer. La gran novedad en la propuesta ministerial está dada por sus propios argumentos, porque sostienen que el lenguaje como asignatura de estudio en las aulas nacionales considera a los niños como miembros de una *comunidad cultural*, donde la escuela cumple el rol de reforzar el patrimonio cultural, porque contribuye a que cada niño se apropie de su identidad e historia, como parte del acervo común que une a los habitantes de un mismo territorio, que de ser efectivo, permitiría una apertura a las amplias y complejas posibilidades que ofrece el mundo en la actualidad. Pero la sensación es que se trata solo de un bello discurso, porque en Chile, por ley, el ingreso formal a la escuela ocurre a los cinco años, los niños deben comenzar a asistir al jardín infantil obligatoriamente. El propósito de esta medida es que todos los niños tengan la posibilidad de desarrollarse al máximo y acceder tempranamente a educación de calidad, aunque no considera el desarraigo que significa, en este caso, para los niños pehuenches, esta medida que interrumpe el proceso identitario de formación que se lleva a cabo al interior de las comunidades indígenas durante esta etapa de la vida, particularmente en Alto Biobío, donde la visión de mundo, tradiciones, creencias y costumbres se transmiten oralmente,

de generación en generación y en su propia lengua¹, desde tiempos inmemorables. Como resultado, se produce un quiebre sin igual, que se traduce, por una parte, en la asimilación de la cultura no pehuenche y, por otra, en el abandono del sistema escolar. Los miembros de las comunidades indígenas son tratados como *personas sin cultura*², en un mundo que no los reconoce como depositarios de un patrimonio ancestral.

De esta manera, el sistema pretende que los niños, en cada una de las asignaturas y niveles escolares, logren desempeños que, de acuerdo a estas Bases, se asocian a objetivos de aprendizaje relacionados con habilidades, conocimientos y actitudes. Según las autoridades educacionales y los lineamientos que las sustentan, los niños se desarrollarían integralmente y adquirirían las herramientas necesarias para participar activa y responsablemente en la sociedad, pero se refiere a la sociedad chilena. Sin embargo, lo que el Estado chileno considera adecuado para el desempeño social no contempla el desempeño ni incorporación social de los indígenas, mucho menos la posibilidad de ser feliz y sentirse bien consigo mismo, como miembros de comunidades que viven en armonía con el medioambiente, respetan y valoran la experiencia de los mayores y les otorgan un lugar preponderante dentro de la comunidad. No obstante, cada establecimiento educacional tiene la posibilidad de elaborar sus propios programas de estudio, porque el Estado, a través del Ministerio de Educación, ofrece flexibilidad frente a los variados contextos educacionales, sociales, económicos, territoriales y religiosos, pero nada expresa sobre estas minorías, de modo que estos niños abandonan el sistema, tempranamente sin concluir sus estudios, debido a que el currículo no representa su cosmogonía, lo que ellos son. En otras palabras, no es pertinente.

Al Mineduc le corresponde proveer de programas de estudio que cauteleen la implementación de las Bases Curriculares y que estas sean un apoyo para los profesores con el fin de lograr los objetivos de aprendizaje previamente establecidos. Los programas de estudio representan propuestas para que los profesores organicen, orienten, combinen y delimiten cada objetivo de aprendizaje. Por ejemplo, existen sugerencias sobre cada objetivo, que se asocian a indicadores de logro y que, hipotéticamente, se relacionan con los diferentes estilos de aprendizaje. En este sentido, la ley permite que cada escuela elabore sus programas de estudio, siempre y cuando se cumpla con los Objetivos de

1 El chedungun: hablar de la gente. Che: persona/ dungun: hablar lengua-idioma.

2 Palabras de Weche Kintun, quien considera esta expresión despectiva y ligera, porque supone un juicio de valor, que carece de reflexión analítica frente a los hechos y las situaciones en que estos se dan, es decir, se considera sin cultura a quien no maneja o controla el código elaborado, desconociendo que el dominio de éste se relaciona más con las posibilidades de acceder a posiciones sociales, que a factores psicológicos. Especialmente en Chile, donde las posiciones sociales siempre han estado en manos de la misma clase, la oligarquía, que controla todos los ámbitos del quehacer nacional, incluso el educativo, porque esa es la clase que ostenta el poder.

Aprendizaje expresados en las Bases Curriculares para cada nivel educacional. Pero la ley no contempla pertinencia cultural. Por lo tanto, se supone que todos los niños chilenos acceden a la misma educación de calidad, aunque se sabe que no es así. Porque tal y como están las cosas, los programas de estudio entregan visiones globales, tanto en las actividades como en los textos a los que acceden los estudiantes, pero no se detienen en las diferencias. De esta manera, difícilmente resultan significativos para niños que nunca han salido de sus territorios y que deben realizar actividades sobre contextos desconocidos, que posiblemente no conocerán jamás y que no significan nada para ellos.

Con el propósito de comprender en toda su magnitud los dichos anteriores, habrá que tener presente que, de acuerdo con esta legislación³, los objetivos de aprendizaje:

... definen para cada asignatura los aprendizajes terminales esperables para cada año escolar. Se refieren a habilidades, actitudes y conocimientos que han sido seleccionados considerando que entreguen a los estudiantes las herramientas cognitivas y no cognitivas necesarias para su desarrollo integral, que les faciliten una comprensión y un manejo de su entorno y de su presente, y que posibiliten y despierten el interés por continuar aprendiendo.

[...] Se busca que los estudiantes pongan en juego estos conocimientos, habilidades y actitudes para enfrentar diversos desafíos, tanto en el contexto de la asignatura en la sala de clases como al desenvolverse en su entorno o en la vida cotidiana (Mineduc, 2012, pág. 10).

Visto lo anterior, es posible observar con tristeza que el Estado chileno, a pesar de las declaraciones oficiales, no cumple con una de sus principales aseveraciones, ni mucho menos con los propósitos que reconoce públicamente, es decir, durante el tiempo que se prolonga el proceso educativo de los estudiantes, que participan del sistema escolar, no resguarda el derecho a la propia lengua como parte de la cultura a la que se pertenece. Por lo mismo, no resguarda la posibilidad de crear todo tipo de significados sociales y personales, a través del lenguaje, a quienes cuya lengua materna no es el español de Chile. En consecuencia, no es posible esperar que esta visión de la educación contribuya al imaginario individual y colectivo, en el sentido de comprender que el lenguaje es dinámico y como tal se encuentra en constante y permanente transformación, como indicador del devenir cultural de los pueblos. A pesar de

3 Decreto Supremo de Educación N° 2960 / 2012. República de Chile.

que el empoderamiento lingüístico de una nación se forja en la infancia y guarda relación con el significado que la palabra adquiere al interior de las propias realidades, en el núcleo familiar y comunitario, cuestión que no ocurre, porque en un territorio tan diverso y geográficamente caprichoso como Chile solo se reconocen cuatro lenguas⁴ y más aún si se cree que estas lenguas definen a todos los habitantes de este universo.

Entonces, si en la escuela se deben experimentar los diferentes usos del lenguaje oral y escrito, este se enriquece con la presencia y participación de las minorías y la diversidad en un Chile que, cada vez con más fuerza, se diversifica y nutre de las migraciones desde países vecinos; por lo mismo, es acertado conocer, apreciar e incorporar opciones, con el fin de integrar y enriquecer los propios desempeños y no tener que lamentar la desaparición de lenguas, como la yámana y kawésqar. Porque, por ejemplo, si las políticas públicas sobre lectura señalan que los niños deben acceder a obras de calidad, variadas y de diferentes orígenes y culturas, estas bien pueden ofrecerse en lenguas diversas. Del mismo modo, el Estado se hace parte de la organización curricular, que debe tener el aprendizaje y enseñanza de la lengua y reitera que la competencia lingüística se define por la competencia comunicativa y esta se refiere al dominio que cada persona debe tener frente a los siguientes tópicos: escuchar, hablar, leer y escribir, porque se requieren para el desempeño cotidiano. En la Enseñanza Básica chilena, las dimensiones lingüísticas se abordan desde la lectura, escritura y comunicación oral, para que a través de ellos los niños logren describir sus conocimientos y demostrar las habilidades y actitudes propias de las personas comunicativamente competentes. Al respecto, las autoridades reconocen que en esta clasificación se encuentra presente la necesidad de organizar una realidad, a todas luces compleja, pero que necesita relevar los aspectos más importantes que un niño debe desarrollar en la primera infancia sobre el lenguaje. En este sentido, el Estado declara que los contenidos: "... se abordan aplicándolos a situaciones reales....Y, se espera que mediante la clasificación de ejes: los objetivos se aborden de manera integrada para desarrollar efectivamente las competencias comunicativas" (Bases Curriculares, et al, 2012, pág. 36). Como conclusión, el Estado chileno declara que en términos de lectura:

La prioridad de la escuela es formar lectores activos y críticos, que acudan a la lectura como medio de información, aprendizaje y recreación en múltiples ámbitos de la vida, para que al terminar su etapa, sean capaces de disfrutar de esta actividad, informarse y

4 En Chile, existe reconocimiento para las lenguas aimara, quechua, mapuzugun y rapa nui. Pero no quiere decir, en la práctica, que las reconozcamos, valoremos y queramos aprenderlas.

aprender a partir de ella, y formarse sus propias opiniones. Esta experiencia marca la diferencia en su desarrollo integral, ya que los lectores entusiastas se dan a sí mismos oportunidades de aprendizaje que son equivalentes a muchos años de enseñanza (Bases Curriculares, et al, 2012, pág. 36).

Frente a estas afirmaciones, no queda más que reconocer lo plausible de ellas, especialmente si fuesen inclusivas y reflejaran la preocupación e incorporación de todos los niños, no solo los chilenos, porque la realidad habla de resultados desastrosos, según Medina (2006), los resultados de las pruebas SIMCE y otros estudios internacionales que se realizan en Chile, tales como TIMMS y PISA, revelan que el nivel de comprensión lectora, tanto de los escolares como de los adultos chilenos, es deficitario, comparado especialmente con el de países del mundo desarrollado. Los niños chilenos leen poco y mal; no dominan las habilidades para decodificar y, lo que es más grave, no comprenden lo que leen. Y no solo es un problema de decodificación: la mayor parte de las veces este acto refleja incompreensión sobre el desafío que involucra el acto de leer, es decir, qué se espera cuando me piden que lea, sumado al hecho de la ausencia de un *'proyecto lector propio'*, o sea para qué quiero leer algo (Medina, 2002). Las investigaciones demuestran que un buen predictor del éxito de un niño en el proceso lector es su capacidad para expresar cinco razones por las que él desea leer [Chauveaau & Rogovas-Chauveau, 1994] en Medina (2002). Sin embargo, si los niños chilenos que leen en su propia lengua se encuentran en esta situación, ¿cuál será la situación de los niños pehuenches, quienes leen en una lengua que no es la suya?

Los efectos de esta realidad sobre la vida de los niños son nefastos, porque el lenguaje es una herramienta cultural que permite a los niños y adultos desenvolverse en la vida cotidiana, relacionarse con los otros, comprender el mundo y actuar en él; para acceder no solo a la literatura, sino a todas las áreas del saber. Así, las directrices gubernamentales en torno a este eje no satisfacen las necesidades de las minorías, pues no solo promueven una educación en chileno, sino que deja fuera los relatos primigenios, que interesan, en este caso, a los pehuenches y, con ello, la legislación tributa a la desigualdad social, que antes es una desigualdad cultural y, en ese sentido, el acceso al dominio del lenguaje es una vía de democratización social, donde todos los habitantes de este territorio deberían estar representados. Porque la existencia social, cultural y económica de los niños en Chile debe tejerse a diario, en sus hogares y también en la escuela (Condemarín & Medina, 2004, Hébrard, 1977; Ottone, 1997). A los dichos anteriores debe agregarse que la existencia, social, cultural y económica también se forja en las comunidades de pertenencia, como vienen haciendo desde tiempos ancestrales las comunidades indígenas de Alto

Biobío. Por lo tanto, entre la ley y la realidad, la pregunta lógica es ¿cómo mejorar la educación, el sistema, la calidad de vida y expectativas de los niños y jóvenes pehuenches? A continuación, se buscará la respuesta a través de tres derechos reconocidos por el Estado de Chile.

DERECHO A LA LECTURA

De acuerdo con la realidad, no se discute que leer como parte del quehacer diario contribuye al conocimiento del mundo, a la reflexión crítica sobre el entorno y los acontecimientos y al desarrollo del goce estético, que bien pueden traducirse en aprendizaje sobre sí mismo y los otros, misma razón por la que las comunidades indígenas tienen derecho a la lectura y esa lectura debe ser en su propia lengua, especialmente porque la ley menciona que a través de la lectura las personas se hacen parte de la herencia cultural y, cuando esto ocurre, permite conservar esa cultura, reinterpretarla y actualizarla. Pero, simultáneamente, la lectura permite tomar conciencia acerca del sentido de pertenencia. Por lo tanto, no es aventurado afirmar que las comunidades indígenas deben contar con un currículo cultural propio, que tribute, además, al patrimonio y a la creación de significados del pueblo pehuenche, que lucha por derechos y reivindicaciones en un país intolerante, soberbio y racista.

Así las cosas, la formación de niños lectores en las comunidades pehuenches tendrá más sentido si se realiza en *chedungun*, porque existe mayor capacidad para construir significados concretos en la propia lengua, como reflejo de sus vivencias, superando de este modo el nivel literal de comprensión y alcanzando niveles interpretativos y representativos de la realidad. Con ello, estos niños podrían comprender certeramente aquello que el texto dice y sus implicancias, con las consecuentes inferencias, que ya resultan complejas por sí solas y mucho más en una lengua que no es propia. Por lo pronto, en lo que se refiere al eje lectura, la incorporación del *chedungun* al currículo de enseñanza básica en las comunidades pehuenches supone una lectura viva, con lectores que cuenten con conocimientos previos para descubrir mensajes en los textos. Además, en el decir del Estado sobre la enseñanza de los niños se declara que la Educación Básica debe asegurar que cada niño se encuentre en condiciones óptimas para comprender un texto; semejante declaración habla de las dimensiones fundamentales, que la literatura reconoce como pertinentes, para lograr el desarrollo de esta competencia. Según el Mineduc (2012), los niños deben lograr el desarrollo de la conciencia fonológica, la decodificación de signos, fluidez lingüística, densidad léxica (acorde a la edad de desarrollo), contar con conocimientos previos y estrategias de comprensión lectora e identificación de importancia de los textos. Pues bien, con el propósito de ampliar el horizonte de expectativas, se revisará cada punto.

En la actualidad, nadie cuestiona que iniciarse como lector responde a una experiencia que se vive al interior de la familia y cuya base se forma en la primera infancia. Al respecto, en las comunidades pehuenches durante este periodo se realiza el aprendizaje del saber, de la cosmogonía y el ser pehuenche, lo anterior supone iniciarse en el aprendizaje y apropiación de la cultura, así como de la lengua. Implica también incrementar significativamente el léxico, dando origen a la toma de conciencia fonológica, que encuentra un símil en los propósitos que se persiguen con los niños no pehuenches. De esta forma, se producen las primeras experiencias con los relatos ancestrales, lo que permitiría empezar a comprender el alfabeto y, por consiguiente, provocar el interés por aprender a leer. Sin embargo, existe un aspecto que se refiere esencialmente a la cultura pehuenche, que no se ha considerado: a los niños pehuenches se los deja *ser*, para que puedan *observar* y *hacer* en armonía con la naturaleza. En una comunidad pehuenche es impensable no permitir que los niños jueguen con los elementos, que los conozcan y se familiaricen con ellos. Una vez que los mayores consideran que los niños han realizado este proceso en forma exitosa, comienza la enseñanza y aprendizaje de las responsabilidades, que alcanzan a todos los aspectos de la vida e involucra a la familia. Por lo tanto, las propuestas oficiales no encajan en esta cosmogonía.

En la realidad, en primer año básico, los niños en Chile deben aprender el código escrito, leer y comprender en forma independiente, a pesar de que en Alto Biobío este aprendizaje es diferente, porque su lengua no cuenta con código escrito. De hecho, los aprendizajes son orales. De ahí que la pertinencia lingüístico-cultural cobre mayor relevancia, porque el aprendizaje se produce de una forma diferente a la manera en que se entiende en la sociedad chilena, más aún si la conciencia fonológica se refiere a comprender que las palabras son la suma de sonidos que se separan en unidades mínimas. Por lo tanto, estos niños, al igual que todos los niños, deben adquirir y desarrollar la conciencia de sílaba y fonema en los primeros años de vida, especialmente porque en la oralidad estas unidades suelen superponerse, de ahí que el límite de estas en el discurso puede resultar difícil. Por esta razón, es indudable que necesitamos conocer, comprender e incluir el *chedungun* en la escuela, porque la confusión lingüística que se genera, se traduce en deserción escolar y esta, a su vez, en un círculo vicioso de exclusión y pobreza. Además, la adquisición y desarrollo de la conciencia fonológica tributa al desarrollo de la decodificación lingüística.

Por otra parte, si a través de la decodificación lingüística se está en condiciones de descifrar los códigos escritos, también se está en condiciones de acceder a los significados, a aquello que dicen los textos. El mayor sentido de estas afirmaciones radica en la posibilidad de que los miembros de las comunidades indígenas puedan comprender lo que leen, en el más amplio sentido,

terminando con siglos de engaño y abusos por parte de los *wincas*⁵. Entonces, para aprender a leer, no se cuestiona que debe existir la capacidad para comprender cómo funciona un grafema y un fonema, porque constituyen la base de la comprensión alfabética, pero debe existir la posibilidad de hacerlo en paralelo, que el niño pehuenche pueda hacer la transferencia a su lengua y viceversa. Para los no pehuenches, es más sencillo, dado que en español, en general, cada letra representa un sonido, pero no ocurre del mismo modo en *chedungun*. Como resultado, muchos de los miembros de las comunidades indígenas no concluyen estudios en el sistema formal de educación. Ahora bien, el desarrollo de la conciencia fonológica en Chile se encuentra implícito en los objetivos que los niños deben alcanzar durante el primer año de escolaridad, porque representan la antesala a la decodificación lingüística, pero enfatizan en la importancia del capital cultural lingüístico, por la transferencia de sentido y motivación, entre otras cosas, pero pierde valor y significado al considerar que debe ser así para todos, sin tomar en cuenta que la adquisición y desarrollo del lenguaje opera de manera distinta en las comunidades de Alto Biobío.

Del mismo modo, el Estado espera que todos los niños logren alcanzar fluidez lectora que, en términos simples, se refiere a la capacidad que el niño debe demostrar frente a la precisión lectora, vale decir, lee sin esfuerzo y cuando lo hace en voz alta, tanto la entonación como la prosodia se corresponden con la precisión. La pregunta que cabe ante esta declaración es cómo pueden estos niños leer adecuadamente en un mundo que habla una lengua que no les pertenece, incluso si esa lectura se realiza en silencio, porque su sistema de ideas y creencias se realiza en *chedungun*. Especialmente cuando la fluidez guarda relación con aquello en lo que se centran, en otras palabras, cuando el esfuerzo lector se redirecciona a lo que el texto comunica y, no a la decodificación, por lo mismo, el acompañamiento que los adultos realizan en este proceso de desarrollo del lenguaje es fundamental, porque en la actualidad tampoco se discute la importancia que representa leer sobre la realidad, sobre las vivencias o aquello que interesa. Por este motivo, aunque la norma insiste en que esta condición debe fomentarse durante los seis primeros años de escolaridad, todo indica que, respecto a los niños pertenecientes a minorías, el fracaso es mayor debido a la falta de pertinencia de los textos que el sistema utiliza para lograr este objetivo. Lo anterior se relaciona estrechamente con la adquisición y desarrollo del lenguaje y, en lo que se refiere al vocabulario que los niños deben conocer, ya sea para comprender lo que leen o lo que escuchan, como se ha dicho, los niños pehuenches no pueden hablar *chedungun* en la escuela, por lo tanto, ingresan a un sistema que coarta su libre expresión y, por lo mismo, los deja en desventaja frente a los niños chilenos.

5 Chilenos u otros, que no pertenezcan a la etnia en general o a la comunidad en particular.

Por otra parte, esta etapa a la que se refieren las bases curriculares se corresponde con la etapa de formación pehuenche, entonces, no solo se produce desarraigo, sino además un quiebre avalado por el Estado que dice, subliminarmente, si no es en chileno, no hay posibilidades, pero también aumenta la sensación de desprecio y desvaloración hacia la forma de relacionarse con las minorías étnicas. En una realidad donde, por supuesto, la densidad léxica mejorará cualquier desempeño, pero los logros podrían multiplicarse, si se considera el saber de estas comunidades, que desde el punto de vista del lenguaje son depositarios de conceptos que definen la vida, la relación con el medio y la trascendencia. De hecho, muchos de los vocablos presentes en el español de Chile tienen su origen en lenguas indígenas y no existe conciencia de ello, porque se vive en un territorio común, pero sumidos en la más grande ignorancia. Por supuesto que si las políticas públicas educacionales conjugaran ambos saberes, es muy probable que como resultado obtendríamos un círculo virtuoso, donde todos estarían en condiciones de comunicarse eficaz y eficientemente. ¿Quién puede negar que quizás esta sea una de las razones que impiden acuerdos entre el Estado y la Nación Mapuche? Preservar esta lengua no es solo tarea del pueblo pehuenche, sino también del Estado de Chile.

Estas bases curriculares se refieren también a los conocimientos previos necesarios para leer exitosamente (en forma adecuada), señalan la importancia de estar familiarizados con lo que se lee, con las estructuras textuales y con los diferentes discursos, conocimiento que se activa y favorece ante textos conocidos, porque inciden en la comprensión que se tenga de ellos, debido a que el conocimiento previo permite conectarse con las vivencias y experiencias propias de cada lector, con la consiguiente asignación de significado a la lectura. Cuanto más se sepa sobre un tema, mayores serán las posibilidades de saber sobre él mismo, lo que también se refleja en áreas nuevas cuyo conocimiento es más débil. Lo anterior obliga a preguntar cómo puede un niño pehuenche alcanzar este grado de conocimiento y relación con la lectura si los textos no son pertinentes, si las lecturas obligatorias y complementarias hablan de realidades desconocidas, de mundos lejanos, distantes, de historias de personajes que no representan nada, porque incluso el traslado a territorio pehuenche en Alto Biobío provoca la sensación de estar transportándose a un mundo diferente: geografía, modo de vida, paisaje, flora, fauna, clima, todo diferente. Un mundo que la mayor parte de los chilenos desconoce, pero que, afortunadamente, a pesar del intervencionismo estatal y privado, conserva la magia del ser pehuenche. Fomentar el gusto por la lectura tempranamente, como indican las normas, es muy positivo, pero también fomentar el conocimiento ancestral mediante las prácticas orales que se llevan a cabo en las comunidades de Alto Biobío.

Así, la competencia lectora se verá indiscutiblemente enriquecida con las estrategias que se enseñen a los niños, cada vez que necesiten comprender un texto, de manera que enseñar a los niños a reflexionar y ser autocríticos. En otras palabras, el hecho de que estén en condiciones de generar ideas propias aumenta las posibilidades de comprensión, no solo de textos, sino del mundo, las personas y las cosas y, también, por qué no, de la convivencia entre chilenos e indígenas, porque aumentan las posibilidades de comprender en contexto la vida y la relación del hombre con el entorno, cosa que adquiere el más alto significado en estas comunidades, pero que los chilenos no sopesan. Es cierto que un niño que aprende a leer y comprender lo que lee está en mejores condiciones para enfrentar la vida, no solo en su contexto, sino también en otras realidades, por la autonomía y pensamiento crítico que desarrolla. Así las cosas, es evidente que un lector competente puede potenciar su desempeño social y cultural, sin desmedro de los otros, por el contrario, como una posibilidad de desarrollo personal y comunitario, donde todos se benefician, por lo tanto, es deber del Estado cautelar que todos los niños reciban esta educación de calidad que declara, pero con pertinencia, la importancia que declara el Estado en la selección de textos, debe ir más allá del papel y concretarse en el aula.

La propuesta oficial también señala que los criterios de forma y contenido definen las dificultades que se generan al leer. Por lo tanto, será más complejo leer, a medida que la extensión de los enunciados aumenta, ya sea porque aumentan las subordinaciones oracionales o porque las estructuras textuales son menos familiares. Mientras que sobre el contenido, indica que la progresión textual se dificulta, a medida que los textos son más abstractos e incluyen vocabulario poco conocido. Como conclusión, el Estado señala que los textos deben seleccionarse, teniendo como criterio, la posibilidad de que los estudiantes comprendan y encuentren en ellos un desafío que los motive. Una vez más, surge una visión general y sesgada, porque si esto es así dónde están los relatos de las minorías, sus historias y creencias; en qué parte del proceso los niños pehuenches se enfrentan a la lectura de textos identitarios; qué textos ofrecen una visión de su cultura y, qué textos pueden leer en su lengua.

Una visión general de los objetivos de aprendizaje considerados por el Mineduc, para primer ciclo básico, en el eje lectura, puede resumirse de la siguiente forma: en primer año básico, los objetivos de aprendizaje se refieren a la capacidad de los niños por reconocer que todo texto obedece a un propósito y, por tanto, entregan un mensaje, a través de las palabras y como tal responden a unidades de significado, que en el texto escrito se presentan separadas por espacios. Los niños deberían estar en condiciones de identificar los sonidos con el fin de reconocerlos, separarlos y combinarlos, a partir del desarrollo de la conciencia fonológica. Por ejemplo, identificando letra-sonido en diferen-

tes combinaciones, como ocurre con las sílabas directas, indirectas, complejas o con los dígrafos *rr*, *ll*, *ch* y *qu*, aunque las palabras se encuentren aisladas. Se espera que lo anterior contribuya a la lectura de textos breves en voz alta, con el propósito de aumentar la fluidez y precisión lingüística, que se relaciona en forma directa con la comprensión lectora y la capacidad para relacionar información con las propias experiencias. También se espera que los niños lean en forma autónoma y que se familiaricen con diferentes expresiones literarias, para que desarrollen la creatividad a través de la imaginación y aumente el conocimiento del mundo, por lo tanto, conviene que conozcan poemas e historias familiares breves, con estructuras predecibles, donde demuestren comprensión, ya sea que la información esté o no explícita en el texto; lo que interesa es que los niños puedan responder qué, quién, dónde, cuándo, por qué sobre lo que leen. Se recomienda que recreen los textos y a los personajes mediante diferentes manifestaciones artísticas, como por ejemplo títeres y drama. Por último, se espera que la lectura habitual permita a los niños disfrutar de esta actividad y desarrollar el gusto por ella.

Mientras que en segundo año básico, las diferencias en el logro de objetivos lectores se reflejan en la inclusión de hiatos y diptongos, grupos consonánticos y las combinaciones: *ce – cí*; *que – qui*; *ge – gj*; *gue – gui* y *güe – güj*; *r*; *rr*; *nr*. En lo que se refiere a comprensión lectora, los objetivos apuntan no solo a la información que entregan los textos, sino a la posibilidad de reconstruir las acciones presentes en los relatos, con el fin de identificar y describir a los personajes, en todas sus dimensiones. En cuanto a la lectura autónoma, se incorporan, en los textos no literarios, las cartas, notas, instrucciones y artículos informativos en busca de entretención, por una parte, y para extender el conocimiento sobre el mundo, por otra. De igual modo, se considera la información explícita e implícita, pero se agregan los símbolos e ilustraciones como portadores de información textual. Estos objetivos también pretenden contribuir a la formación en búsqueda de información en diferentes fuentes.

En tercer año básico, la lectura en voz alta se caracteriza por la precisión y la relación de esta con los signos de puntuación y su incidencia en la velocidad lectora. Así, la comprensión lectora será el reflejo de las estrategias que se utilicen: releer, recapitular, preguntar, subrayar y visualizar la información textual. En tanto, sobre la literatura, se espera que los niños lean con familiaridad: novelas e historietas, es decir, se aprecia un salto hacia textos más complejos. A raíz de lo anterior, los niños deberían estar en condiciones de describir los diferentes ambientes en que ocurren los hechos y de expresar opiniones frente a ellos y las situaciones en que se desenvuelven los personajes. En otro ámbito, los poemas se abordan fundamentalmente con el fin de interpretar el lenguaje figurado, toda vez que los propósitos lectores de los niveles anteriores se amplían y profundizan incorporando organizadores como título, subtítulo e índice,

entre otros. En este nivel, los niños deberían ser capaces de inferir el significado de palabras desconocidas a partir del contexto.

En cuarto básico, la comprensión lectora se relaciona con las capacidades para determinar las consecuencias de los hechos y acciones, que se infieren o están presentes directamente en los textos. Esto implica estar en condiciones de describir o comparar a los personajes, reconocer y describir los ambientes, reconocer los conflictos que afectan a los personajes y ofrecer soluciones con fundamento. Por lo tanto, será importante la capacidad para encontrar información específica y comprenderla, porque se agregan elementos, tales como las imágenes, con el fin de enriquecer la interpretación de expresiones formuladas en lenguaje figurado, que buscan responder a algunas de las siguientes preguntas: ¿Por qué sucedió? ¿Cuál es la consecuencia de...? ¿Qué pasaría si...? No obstante, los objetivos lectores en cada uno de los niveles señalados se potencian si los niños asisten regularmente a la biblioteca, como parte de sus hábitos y rutinas diarias.

DERECHO A LA ESCRITURA

La escritura es, sin duda, uno de los mayores logros de la humanidad y, como tal, se reconoce también como un derecho, al igual como se hizo con la lectura, porque escribir afecta de manera directa la formación integral de las personas, incluso en la posibilidad que el lenguaje escrito brinda para identificarnos con nosotros mismos y desarrollar la creatividad, igual como ocurre con la lectura. Sobre este tema se reconoce el potencial que la escritura brinda en cuanto a las múltiples necesidades comunicacionales que satisface, porque permite preservar y transmitir información de toda índole y también porque es un excelente instrumento, que se puede utilizar para convencer y persuadir a los demás. No obstante, ha de reconocerse la capacidad que el lenguaje escrito tiene en las diferentes sociedades como herramienta capaz de construir memoria y preservar la herencia de los pueblos. En ese sentido, no es osado cuestionar esta afirmación, no por lo que declara, sino porque no se aplica a las minorías étnicas y de inmediato surge la pregunta acerca de cómo pueden los pehuenches construir memoria histórica y preservar su herencia ancestral si no existe legislación ni voluntad por preservar su lengua, si, a pesar de los tiempos que se viven, aún no ha sido posible unificar el mapudungun como lengua y menos sus variables.

En lo concerniente a la asignatura de Lenguaje y Comunicación, se espera que los estudiantes, desde los primeros años, puedan expresarse en forma eficaz y que la escritura sea un medio que les permite aprender. Los argumentos son válidos y variados: escribir es un excelente ejercicio para el pensamiento, desde el punto de vista del orden de las ideas y la claridad, porque requiere

de un gran esfuerzo que se relaciona con las propiedades textuales, especialmente cuando el desafío es comunicar a alguien que no se encuentra presente, convirtiéndose tal vez en una de las mayores diferencias que podemos apreciar si se compara con el lenguaje oral. Al escribir, necesariamente hay que explicar y describir elementos que en la oralidad se encuentran presentes, mientras que en la escritura no. Lo anterior implica pensar en quién es el destinatario y para qué se escribe. Como norma debería facilitarse el proceso de escritura, porque escribir obliga a reflexionar. Como resultado, se pueden modificar las ideas o bien precisar y aclarar. Debido a que se trata de un proceso que requiere de planificación, cuestionamientos, reelaboración de ideas y ejercicio, entre otros. Por lo tanto, cuando un niño aprende a escribir, se supone que aprende a organizar, reelaborar el pensamiento y a reflexionar, porque debe saber sobre lo que desea comunicar y cómo hacerlo. Dicho de otro modo, un niño que escribe es un niño que se encuentra en un proceso constante de aprendizaje.

Los documentos ministeriales hablan de escritura libre y con ello se refieren a un proceso que permite a los niños acceder a variados formatos, cuyas estructuras, soportes y registros también son diferentes, de manera que los alumnos pueden optar por la forma que más se acomode a sus fines comunicativos. Esta práctica cuenta con varias ventajas, entre las que se encuentra la posibilidad de elegir y el aumento de la eficacia del mensaje, porque implica una reflexión previa, que se refleja en la comunicación con los otros, también permite una participación más representativa en la comunidad. Ante esta flexibilidad, los alumnos pueden encontrar una forma propia de escritura, que a la larga debería traducirse en una necesidad por escribir, cualquiera sea el propósito. Especialmente, dada la realidad de ser miembros de una sociedad global y donde según Cassany (2012), la educación lingüística y otros aspectos referidos a ella han cambiado con la irrupción de internet. Por lo tanto, es necesario tener presente que, aunque la enseñanza y aprendizaje de la lengua en las comunidades de Alto Biobío sigue siendo parte de una práctica ancestral que se basa en la oralidad, los miembros más jóvenes de estas comunidades emigran a la ciudad, buscando mejores oportunidades, con ello se enfrentan a estos cambios y a la necesidad de preservar su lengua.

Estos mismos documentos hablan sobre la escritura guiada. El Estado declara el aporte de esta basándose en la posibilidad de aprender a ordenar las ideas de diferentes formas, porque fortalece el propósito de la escritura y mejora el conocimiento y la comprensión de los distintos géneros discursivos a los que los niños deben enfrentarse. Lo anterior facilita la familiarización con las ventajas y desafíos, que ofrecen las tipologías textuales, pero una no excluye a la otra, de manera que ambas pueden considerarse como un recurso que mejora la producción escrita. No se discute que escribir es parte de un proceso, porque al leer se está frente a un producto terminado. El desafío concreto es

comprender qué fue lo que realmente el escritor quiso decir, qué hay más allá del texto, porque el escritor recurre a complejos procesos mentales. En consecuencia, considerar que escribir es un proceso complejo significa que los estudiantes deben definir cuál es el objetivo que persiguen al hacerlo, reflexionar y reelaborar ideas, trabajar en equipo y determinar qué necesitan y qué deben hacer para escribir. Establecer estos requerimientos diversifica el horizonte de la escritura, porque los estudiantes toman conciencia de las posibilidades y de que estas son muchas, especialmente porque los escritos pueden modificarse y mejorarse cuantas veces sea necesario, fruto de la retroalimentación que el profesor puede realizar en el proceso, antes de producir el texto final. Por lo tanto,

[...] referidos al proceso de escritura están orientados a que el alumno [...] cada vez más independiente, capaz de usar la escritura de manera eficaz para lograr diversos propósitos y expresar su creatividad, su mundo interior, sus ideas y conocimientos. (Bases Curriculares, 2012, et al, pág. 40).

En el marco del desafío que representa para una nación contar con ciudadanos alfabetizados, capaces de leer y escribir adecuadamente, los propósitos ministeriales resultan acertados porque los fundamentos y declaraciones corresponden a lo que se debe aprender y dominar. En un mundo ideal, las dificultades surgen en el manejo de la lengua, porque las normas lingüísticas y las convenciones ortográficas cobran significado cuando se entiende que son necesarias para comunicarse, la claridad y eficacia de los mensajes aumenta la posibilidad de comprensión y, en el caso de la ortografía, ha de ser correcta, porque tributa a la claridad y aumenta la eficacia del escrito. Sobre este aspecto, no se puede olvidar que el paradigma de enseñanza y aprendizaje de la lengua ha cambiado. En la actualidad, de hecho, se basa en un enfoque comunicativo, en contraposición al enfoque descriptivo. Desde este punto de vista, los aspectos gramaticales se abordan como herramientas que permiten reflexionar sobre el lenguaje y sobre las posibilidades que este tiene en los actos de habla concretos y en las diferentes situaciones, porque si se comprende cómo funcionan y relacionan las unidades lingüísticas, aumentan las posibilidades de experimentar con ellas, especialmente en lo concerniente a la comprensión y a la expresión. Asimismo, conocer y comprender la gramática fortalece los aspectos metalingüísticos, que, a su vez, enriquecen la actuación lingüística no solo sobre los textos a los que se accede, sino también sobre cualquier aspecto del desempeño personal y social. De este modo: “Los objetivos de la asignatura en relación con la gramática apuntan a poner estos conocimientos al servicio de la comunicación, induciendo a los estudiantes a ampliar los recursos utilizados en sus producciones escritas y orales” (Mineduc: 2012, pág. 40). Cabe agregar que estas consideraciones pueden ser una de las mayores

dificultades a las que se enfrenta el pehuenche en la escuela, porque su lengua funciona de otra forma y su gramática también.

En lo concerniente a los objetivos de aprendizaje para primer ciclo básico en escritura, se resumen de la siguiente forma: la escritura en primer año básico, en las referidas bases curriculares, sostiene la importancia que representa esta actividad para los niños, en el sentido de experimentarla como una oportunidad para comunicar lo que piensan, lo que les ocurre y lo que sienten. Por lo tanto, los niños deben ser capaces de escribir con letra clara oraciones completas en las que incorporen el vocabulario nuevo que adquieren de las lecturas realizadas.

Para segundo año básico, se insiste en la importancia de escribir con frecuencia, porque favorece el desarrollo de la creatividad y la expresión de ideas, así cobran relevancia textos como diarios de vida, anécdotas, cartas, mensajes y poemas. A partir de ellos, se fortalece la creación de narraciones y el dominio de estructuras como inicio, desarrollo y desenlace, cuyo dominio favorece la producción de textos informativos, que además suponen planificar y, con ello, generar ideas nuevas, fruto de la observación o de la interacción con sus pares u otras personas. De esta forma, los niños estarán en mejores condiciones para estructurar el proceso de escritura y comunicar ideas con claridad, que se vinculan al uso de las mayúsculas, al inicio de oraciones y, al uso adecuado de los signos de puntuación, como el punto (final, seguido) y, de los signos de interrogación y exclamación, mejorando la redacción, se agrega la concordancia de género y número, la ortografía y la presentación. En este punto, la densidad léxica sigue siendo un logro deseado. Además, añade como objetivo alcanzable comprender la función de los artículos, sustantivos y adjetivos y las posibilidades de reemplazo y combinaciones, que los niños puedan realizar para enriquecer sus textos y discursos.

En tercer año básico, la escritura contempla la incorporación del uso de algunos conectores lingüísticos, porque se espera que los niños escriban artículos informativos, de acuerdo a su edad, donde presenten información organizada en párrafos y desarrollo de ideas, en textos tales como cartas, afiches, instrucciones, bitácoras, etc., en formatos claros y adecuados. En cuanto a la planificación de la escritura, los niños deberían estar en condiciones de identificar al destinatario de sus escritos y tener claridad acerca de sus propósitos al escribir. La novedad para enriquecer la producción textual se define por la comprensión de las funciones de los pronombres y su uso cuando se refieren a un sustantivo. Anexan el uso de plurales de las palabras que terminan en z; usos de ge – gi; je – ji; terminaciones en *cito* – *cita*, y coma en enumeración.

En cuarto año básico, se presenta un importante enfoque hacia la escritura creativa de experiencias personales, a la ya citada secuencia lógica de inicio,

desarrollo y fin, se añaden los conectores lingüísticos que enriquezcan las descripciones y fortalezcan la expresión lingüística en la acción narrativa. En cuanto a artículos informativos, se espera que los niños presenten el tema en un enunciado y que por cada párrafo puedan desarrollar una idea con sus propias palabras. Como una consecuencia lógica de la progresión de estos objetivos, los niños deben comenzar a familiarizarse con los adverbios; la comprensión de la función adverbial tendría que enriquecer sus producciones, porque con ella se añade la comprensión de las funciones verbales y otras representaciones mentales más complejas, como la concordancia textual. De esta manera, al finalizar el primer ciclo básico, los niños deberían escribir adecuadamente para darse a entender por los otros, conocer y aplicar reglas de ortografía literal y puntual, entre las que destacan el uso de b – v; uso de h; escritura de ay – hay – ahí; palabras agudas, graves, esdrújulas y sobresdrújulas.

DERECHO A LA COMUNICACIÓN ORAL

Se reconoce a un hablante competente cuando puede comunicar el mismo mensaje de diferentes formas, porque quien cuenta con un amplio repertorio de recursos lingüísticos cuenta, a su vez, con mayores posibilidades para lograr sus fines comunicacionales. Por lo tanto, también mejora, por ejemplo, el desempeño social. Siendo así, el desarrollo de habilidades en torno a la comunicación oral cobra importancia y sentido en la educación chilena, porque, en definitiva, el lenguaje oral permite que los alumnos sean protagonistas de sus actuaciones lingüísticas, aunque desde el punto de vista de esta investigación cobra mayor sentido fuera de la sala de clases cuando se trata de las comunidades pehuenches, porque ellos tienen una historia que se basa en la oralidad, aunque no por ello se resta mérito al rol que esta cumple en la sala de clases. En términos generales, se sabe que, en la primera infancia, la relación e intercambios lingüísticos posibles de realizar con los adultos son fundamentales en la adquisición de habilidades referidas al lenguaje, por eso no da igual la forma cómo hablamos con los niños o cómo se les enseñan los conceptos, ya sea por cómo se pronuncian o por lo que significan, de manera que este aprendizaje se inicia al interior de la familia y tributa al de la escuela, donde el niño puede prolongar la expresión y la construcción de conocimiento en la interacción, siempre enriquecedora, con otras personas.

En este punto cobra especial relevancia el desarrollo de habilidades lingüísticas en los niños pehuenches, porque ellos más que nadie pertenecen a un mundo que se valida y sustenta en el lenguaje oral. Por esta razón, una escuela que valora tales postulados debe estar en condiciones de aceptar los mismos, pero desde la otra mirada, aquella que encuentra su razón de ser en esta óptica y que bien puede llegar a ser tan coherente y significativa como la oficial. Porque, al aceptar que el dominio del lenguaje oral enriquece lo que se

dice, permite aceptar o rechazar lo que otros dicen, así como defender puntos de vista propios. Entonces, la escuela en zonas como Alto Biobío debería ser completamente bilingüe. Resulta casi incomprensible la sana convivencia al interior del aula y fuera de ella, cuando se hablan lenguas diferentes, con maestros que no hablan *chedungun* y con niños pehuenches que no dominan el español de Chile, pero que tampoco dominan su lengua materna. Cualquier posibilidad de aprender a dialogar con los otros se dificulta y complejiza, más aún cuando la educación formal e informal del lado chileno se encuentra reñida con la realidad indígena. Por lo tanto, qué tan efectiva puede ser la comunicación de un niño pehuenche en una realidad que, de partida, no cree en lo que ese niño comunica, aunque las propias declaraciones oficiales sean lo más interesante sobre este tema, pero también parte de la contradicción vital, porque señalan que

Por este motivo, los presentes Objetivos de Aprendizaje apuntan a que los estudiantes sean capaces de comunicar ideas sin depender exclusivamente de elementos de la situación como gestos, miradas, movimientos o deícticos. [...] éstas deben usar un vocabulario preciso, complejizar las estructuras sintácticas y explicar de mejor manera las ideas, lo que impacta positivamente en su capacidad de expresión oral y escrita.

[...] se espera que el alumno tome conciencia de cómo cada individuo adecua su lenguaje según el contexto y de que no existe solo una forma correcta de comunicarse, debe comprender también que es importante desenvolverse adecuadamente en todas las situaciones que se presentan en la vida. El manejo de la norma culta formal determina el acceso a nuevos conocimientos, promueve la movilidad social y da acceso a mayores oportunidades laborales. [...] es tarea de la escuela poner especial énfasis en que los alumnos adquieran la capacidad para emplearla de manera competente (Bases Curriculares, 2012, et al., pág. 41).

En este escenario, contribuir al desarrollo del lenguaje oral en los niños supone considerar, a lo menos, las dimensiones de comprensión, interacción y expresión personal. Al respecto, no está en discusión que la vida cotidiana requiere la comprensión de múltiples y variados discursos orales y que esta favorece, por un lado, la integración y, por otro, la capacidad para utilizar el conocimiento en forma adecuada y crítica. En otras palabras, al comprender se está en condiciones de discutir, usar y proyectar el lenguaje en diferentes circunstancias. Por lo tanto, en la oralidad, la comprensión será el primer paso para desarrollar competencias lingüístico-comunicativas y para incorporar y generar conocimiento nuevo. De ahí que los objetivos de aprendizaje en este

eje se refieran a que los alumnos deben ser capaces de interpretar y evaluar lo que escuchan, para formar opiniones propias, generadoras de conocimiento nuevo.

Por su parte, el desempeño lingüístico oral precisa de formas de participación efectivas, en otras palabras, se debe contar con estrategias propias de la pragmática, como los principios de cooperación y cortesía⁶ para que los objetivos de este favorezcan la interacción y los alumnos sean interlocutores competentes, capaces de solucionar problemas y conflictos del mundo real. A esto se agrega la capacidad de expresión en diferentes circunstancias y situaciones, con el propósito de avanzar desde la narración de relatos cotidianos a la interacción natural con los demás. Como todo proceso de enseñanza y aprendizaje que se precie de tal, el fin último es contribuir al desarrollo del pensamiento crítico.

Así las cosas, en el decir de estas Bases Curriculares, los objetivos de aprendizaje en la asignatura de Lenguaje y Comunicación apuntan a la promoción de actitudes indispensables en los niños, que se basan en objetivos transversales y que se relacionan con la formación integral. Se espera que en esta asignatura se desarrollen las actitudes de interés activo ante la lectura con el fin de disfrutarla y valorarla, porque permite acrecentar el conocimiento sobre cualquier tema; disposición para compartir ideas, experiencias y opiniones; disposición e interés para la expresión creativa, en cualquiera de sus formas; disposición para realizar actividades con rigor y perseverancia; disposición para reflexionar y ser autocrítico, con el fin de fortalecer la autoestima y la confianza en sí mismo; capacidad de empatía; respeto a las diferencias individuales y reconocer en el diálogo una herramienta, que favorece el desempeño personal y social. De este modo, la comunicación oral resulta ser altamente relevante, aunque se insiste en la creación de una propuesta con pertinencia cultural que considere los propósitos normativos ministeriales, pero que se adapte y respete los requerimientos de las comunidades pehuenches y sus familias, como una forma de salvaguardar el patrimonio cultural indígena, que se convierte en patrimonio de todos, porque Chile es un país mestizo.

Los objetivos de aprendizaje para comunicación oral pueden visualizarse, en términos generales, de la siguiente manera: en primer año básico, se orientan, entre otras cosas, a comprender y disfrutar obras literarias que un adulto narra o lee. Cobran importancia los relatos propios del folclor, leyendas, fábulas y poemas. Se espera que el discurso oral contribuya a la recopilación

6 Se refiere a las máximas de Grice, cantidad, cualidad, manera y relevancia, en tanto quienes intervienen en un intercambio comunicativo acuerdan algo y lo que acuerdan es válido para el inicio y el final de la conversación, el autor agregó la condición de ser cortés en la comunicación.

de información y al desarrollo de la curiosidad, que en la vida real se traduce en vínculos con las propias experiencias; recreación mental del mundo narrado (imaginación); interés por preguntar, formación de opiniones personales; curiosidad lingüística frente a expresiones o palabras desconocidas. En esta etapa, los niños deberían asistir al teatro o a representaciones infantiles no solo para familiarizarse con él, sino por las posibilidades de aumentar la creatividad y la expresión personal. Conviene tener presente que, a esta edad, los niños están en perfectas condiciones de compartir con los demás no solo lo que leen, sino también lo que ven y escuchan, aumentando las posibilidades de aprender a respetar turnos de habla y a interactuar de acuerdo con las convenciones sociales.

La expresión oral se considera como una herramienta que permite al niño expresarse en forma lógica y cohesionada, con los temas que le interesan y con la información que obtiene de otros, además favorece la incorporación y uso de frases descriptivas, la densidad léxica, el manejo y uso de elementos suprasegmentales, la pronunciación, kinésica y proxémica. No obstante, desde el punto de vista de la formación personal e integral, la comunicación oral constante y adecuada tributa al desarrollo del lenguaje, la autoestima y al trabajo colaborativo en equipo. En consecuencia, los niños deberían aprender a declamar y a conocer trabalenguas y adivinanzas, para aumentar vocabulario y mejorar la expresividad.

En segundo año básico, la oralidad considera participación activa en conversaciones grupales sobre lo que los niños leen o sobre temas de interés, aunque el foco es que expresen sus opiniones e ideas, pregunten y sean respetuosos y empáticos con sus pares. En cuanto a coherencia lingüística, se espera que describan y que el vocabulario no solo sea adecuado, sino también variado y expresado en forma audible.

En tercer año básico, se insiste en la importancia de leer o narrar a los niños obras completas de la literatura, para incrementar las competencias de comprensión lectora y el goce estético, a través de textos orales, tales como explicaciones, noticias, instrucciones, y anécdotas, entre otras, que contribuyan a desarrollar la curiosidad por el mundo y las personas a través de textos variados. En este nivel, a los objetivos ya mencionados se suman los ejemplos, como indicadores de nuevas ideas, que se nutren de un vocabulario más variado, donde los pronombres comienzan a reemplazarse por construcciones sintácticas que evidencian o describen de modo explícito a los referentes, se acompañan por gestos y posturas, cuya pertinencia incrementa el desarrollo del lenguaje y la imagen de sí mismo que tengan los niños. Los objetivos de aprendizaje en el eje comunicación oral se potencian en cada nivel, de manera

que, en cuarto básico, los niños deben ser capaces de formular preguntas, pero no solo para aclarar dudas, sino con el propósito de obtener información adicional y profundizar en la comprensión del discurso.

Cabe señalar que la revisión, análisis e interpretación de los documentos ministeriales, aunque se valoran, se desestiman al mismo tiempo, debido a la falta de pertinencia y valor cultural en el contexto del mundo indígena de Alto Biobío, porque si bien es cierto se ajustan a los requerimientos chilenos, también ocurre que no representan los intereses y necesidades pehuenches. Por lo mismo, cualquier intento por elaborar una propuesta cultural-curricular para estas comunidades obliga a conocerlos y comprender cómo funciona su sistema de ideas y creencias. Por esta razón, es fundamental conocer y comprender el contexto indígena como una forma de reconocimiento y acercamiento a las comunidades de Alto Biobío, cuya historia se asienta en la oralidad.

CONCLUSIONES

Este trabajo surge en un momento histórico en que la educación chilena pasa por una de sus mayores crisis, mientras los movimientos de reivindicación indígena cobran fuerza en todo el país y evidencian la importancia no solo de reconocer constitucionalmente a las minorías étnicas, sino de preservar el patrimonio cultural indígena, particularmente el lenguaje. En este contexto, surge la inquietud por saber lo que ocurre con las variables periféricas del mapudungun, con el fin de dar importancia a la lengua materna en los pueblos indígenas y conocer la responsabilidad que le cabe al Estado en su olvido y abandono, especialmente en lo que se refiere a los pehuenches, porque la lengua es parte de las tradiciones ancestrales de estas comunidades, la forma en que se adquiere, desarrolla y aprende la lengua se mantiene intacta desde hace siglos. Por lo tanto, interesaba conocer qué pasaba en la escuela y cómo operan las políticas públicas educacionales al respecto.

De esta manera, se inició un largo camino, que en primer lugar, permitió contactar a los representantes de las comunidades. Durante el proceso que duró tres años, se consultó la escasa bibliografía existente y se crearon lazos con las comunidades, que permitieron conocer de primera fuente quiénes son los pehuenches, cuáles son sus intereses, valores y preocupaciones. En segundo lugar, se consultaron los documentos ministeriales sobre educación, en general, y sobre educación intercultural, en particular, con el propósito de constatar si daban respuesta a las necesidades de este pueblo y si consideraban el patrimonio cultural. Del análisis y sistematización de la información, así como de la convivencia con los indígenas, se pueden señalar las siguientes conclusiones:

El Estado de Chile ha favorecido permanentemente a las clases dominantes en desmedro de los pueblos originarios. Estos no cuentan con reconocimiento constitucional. Del mismo modo, las políticas públicas educacionales no resguardan la difusión y conservación del *chedungun*, a pesar de que la transmisión del conocimiento perdura intacta en las comunidades de Alto Biobío, desde tiempos ancestrales. En consecuencia, el patrimonio de los pueblos originarios se encuentra en riesgo, entre otras cosas por la constante y persistente amenaza de asimilación por parte de la sociedad chilena, que no considera que estas culturas producen magníficas representaciones verbales, con gran valor artístico y significado humano.

El aprendizaje de la lectura y la escritura restan sentido a las palabras en personas que se comunican en forma oral, vale decir, se trata de aprendizajes valiosos, pero en el caso de estos pueblos afectan la identidad, especialmente porque la oralidad en las comunidades indígenas de Alto Biobío forma parte de los encuentros donde se intercambian relatos y comparten experiencias que fortalecen la identidad y el sentido de pertenencia a un lugar y a una cultura concreta.

REFERENCIAS

- Barrientos, Fresia.** 2007. *Pueblos originarios de Chile*. Santiago de Chile: Nativa Ediciones.
- Bernstein, Basil.** 1974. *Class, Codes, and Control. Theoretical Studies towards a Sociology of Language*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Mineduc.** 2012. *Bases Curriculares*. Santiago de Chile: Chile.
- Mineduc.** 2013. *Programas de Estudio: Primer Ciclo Básico*. Santiago de Chile: Chile.
- Ministerio de Planificación y Cooperación** (1993). *Ley indígena*. Santiago de Chile: Chile.
- Medina, Alejandra.** 2006. *Enseñar a Leer y a Escribir: ¿En qué Conceptos Fundamentar las Prácticas Docentes?* Psykhe: 15(2), 45-55.
- Shotter, J.** 2001. *Realidades conversacionales: la construcción de la vida a través del lenguaje*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Vansina, J.** 1967. *La tradición oral*. Barcelona: Nueva Colección Labor.