

*ELABORACION DE UN TEXTO ESCOLAR INTERCULTURAL MAPUCHE:  
APROXIMACIONES DIDACTICAS*

Elaboration of an intercultural mapuche school text: didactic approaches

*Beatriz Figueroa Sandoval<sup>1</sup>, Mariana Aillon Neumann<sup>2</sup>*

<sup>1</sup>Universidad de Concepción, Edmundo Larenas 335, Barrio Universitario,  
Concepción. bfiguero@udec.cl

<sup>2</sup>Universidad de Concepción, Edmundo Larenas 335, Barrio Universitario,  
Concepción. maillon@udec.cl.

**Epígrafe:**

*Tal vez no exista otra posibilidad para construir una educación más democrática y equitativa, que otorgue no sólo verdaderas oportunidades a los individuos, sino que contribuya decisivamente a la construcción de un orden social, basado en relaciones sociales más simétricas, que la aspiración que conocemos como **educación intercultural**. (Sepúlveda 1997)*

**Resumen**

El presente es un estudio descriptivo que analiza didácticamente, sobre la base de susten- tos teóricos, el trabajo metodológico, curricular y de investigación cultural, realizado durante la elaboración de un texto escolar, en el área del Lenguaje, para niños mapuche, llevado a cabo por un equipo de profesores universitarios, profesores básicos interculturales y asesores culturales mapuche.

Se revisan tres unidades del libro a partir de la perspectiva de las teorías de aprendizaje sociocognitivas, de las propuestas metodoló- gicas del currículo oficial de Lenguaje, de los principios interculturales y de la teoría de las representaciones sociales, la que permite enriquecer la mirada de los estudios del fenó- meno intercultural.

*Palabras clave:* texto escolar, didáctica, interculturalidad.

**Abstract**

This is a descriptive study that carries out a didactical analysis on the basis of theoretical foundations plus methodological, curricular and cultural research work performed during the elaboration of a school text in the field of Language teaching for Mapuche children carry out by university teachers, intercultural elementary school teachers and Mapuche cultural advisers.

Three units are reviewed from the perspec- tive of sociocognitive learning theories, based on the methodological proposals in the official language curriculum, intercultural principles and the theory of social representations which makes possible to enrich the intercultural phe- nomenon studies.

*Key words:* school text, didactic, inter- culturality.

## I. INTRODUCCION

En el ámbito de la investigación educativa, a menudo se sostiene que la universidad focaliza sus esfuerzos en avances teóricos, sin especificar con claridad cómo estos pueden ayudar a los docentes en ejercicio a mejorar sus prácticas pedagógicas. Es un hecho que el puente entre academia y escuela no siempre logra establecerse, ya sea porque desde la investigación universitaria falta esa proyección concreta o porque el profesor de escuela, ocupado en el quehacer diario de la enseñanza, no tiene el tiempo para revisar los avances teóricos. Este estudio, en el que participó un equipo de profesores universitarios y de escuelas interculturales mapuche, tiene la garantía de haber articulado ambas perspectivas: la teórica y la práctica.

En el transcurso del año 2005, un equipo de didáctica de la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción, en conjunto con un grupo de profesores interculturales y de asesores mapuche de las VIII, IX y X regiones, ejecutó el proyecto “*Servicio de elaboración y validación de textos de NB2 para contexto intercultural mapuche*”, patrocinado por el Programa Orígenes del Ministerio de Educación<sup>1</sup>. El proyecto en cuestión tuvo como meta elaborar textos escolares para los niveles de NB2 (tercero y cuarto básico), en las áreas de Lenguaje y Matemática, a fin de operacionalizar el currículo nacional en el contexto de la cultura mapuche. En esta tarea, cumplimos el rol de coordinar el proyecto en ambas disciplinas Lenguaje y Matemática, y además fuimos coautoras del libro de *Lenguaje de 4° año básico*. Los textos se publicaron y validaron el año 2006 en las escuelas interculturales del programa EIB<sup>2</sup>.

El conocimiento generado de la experiencia de coautoría en el texto de Lenguaje de 4° año constituye la base de estas reflexiones. A continuación describimos con apoyo de sustentos teóricos el trabajo metodológico, curricular y de investigación cultural realizado durante el proceso de elaboración del libro. Aspectos todos que nos parecen relevantes de compartir con especialistas tanto del área de la didáctica del lenguaje como del ámbito intercultural.

El libro en cuestión consta de diez unidades, cada una de ellas organizada en torno a un “centro de interés cultural”. El análisis presentado a continuación selecciona tres unidades: “Dos artistas de mi tierra”, “Cuentan nuestros mayores...” y “El corazón de Chile mapuche”, para reconstituir el camino metodológico y de base teórica que pueda servir de sustento a otras tareas de esta misma índole, especialmente para el profesor que trabaja en contextos interculturales.

---

<sup>1</sup> Programa de Educación Intercultural Bilingüe. Mineduc. (2002). El Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación, orientado por los principios de mejoramiento de la calidad, busca la pertinencia de los procesos educativos impulsados por la reforma educacional. La concepción educativa promueve a un diálogo multidireccional que aspira a educar a los sujetos en la pedagogía de la diversidad.

<sup>2</sup> Programa de Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Financiado por Orígenes MIDEPLAN/BID/MINEDUC.

## II. DESARROLLO

a) *Unidad “Dos artistas de mi tierra”*. Esta unidad escogió como centro de interés cultural el arte, para lo cual se seleccionaron dos artistas mapuche de renombre internacional: uno en la plástica, específicamente en el grabado, Santos Chávez; y el otro, en literatura, Elicura Chihuailaf.

El objetivo básico es acercar a los niños a modelos artísticos mapuche y hacerlos interactuar didácticamente con selecciones de sus obras literaria y plástica, con datos significativos de sus biografías, de sus pensamientos y arte poética, desde un marco de actividades de aprendizaje pertinentes a la edad. De esta forma, el niño construye, por una parte, un conocimiento del arte mapuche en particular, y luego desde esta dimensión puede reconocer categorías básicas del arte en general, como medio de acceder a un lenguaje estético.

De esto se desprende que en esta unidad se desea avanzar en la construcción de una visión auténticamente valorada de modelos estéticos mapuche, situación que no se da con frecuencia en los textos escolares para niños de sectores interculturales, quienes no reconocen en ellos su propia etnia. Reiteradamente las investigaciones en el área de la *teoría cognitiva social del aprendizaje* señalan que en la construcción de una autoestima colectiva la comparación social, es decir, el acto de parangonarnos con los demás, constituye una de las formas espontánea de identificar modelos. “Cuando las normas de conducta no son claras o no se encuentran a la mano, las personas evalúan sus habilidades y opiniones comparándolas con los otros. Las autoevaluaciones más precisas provienen de compararnos con los que más se nos parecen en la habilidad o características que consideramos valiosas” (Festinger 1954: 117). Reafirmando esta idea, Schunk (1997:311) sostiene que “entre mayor sea el parecido de los observadores con sus modelos, mayor será la probabilidad de que acciones semejantes de aquellos sean consideradas apropiadas por la sociedad y de que produzcan resultados comparables”. De tal forma, la idea es trabajar sobre el principio de que observar a otros similares que tienen éxito, eleva la autoeficacia del observador y lo motiva a intentar la tarea, puesto que se inclina por creer que si otros triunfan, él también lo hará.

Teniendo como modelo las producciones de los dos artistas, en la secuencia de actividades de la unidad, se trata de crear un camino didáctico, que conecta a través de procesos sociocognitivos jerarquizados el avance de las habilidades de lectura desde una imagen plástica, hasta la lectura de imágenes poéticas. La pregunta ¿cómo apoyamos la construcción de imágenes en la mente del niño, a partir de estímulos plásticos y/o verbales? movilizó la construcción de este proceso.

El grabado de Chávez, imagen plástica, recoge elementos de la realidad cercana a los niños de la cultura: representa una cabrita saltando con un enorme sol como telón de fondo. La imagen plástica, como *re-presentación* de la realidad, contiene referentes visuales de comprensión simple para el niño pero, al mismo tiempo, se trata de una composición artística y, por tanto, metafórica, que destaca dos elementos que se funden formando un nuevo sentido de la realidad.

Por otra parte, la imagen poética presente en diversos fragmentos del texto de Chihuailaf como: “La casa azul en que nací está situada en una colina rodeada de

hualles, un sauce, nogales, castaños, un aroma primaveral en invierno –un sol con dulzor a miel de ulmos–, chilcos rodeados a su vez de picaflores que no sabíamos si eran realidad o visión: ¡tan efímeros! (...)", contiene una dimensión metafórica, que se construye semánticamente desde el lenguaje, y de la cual también, necesariamente ha de emerger una representación mental. En este sentido, se concibe *la imagen* como una representación mental de un objeto o fenómeno, sea éste real o ficticio, que forma parte del proceso de abstracción simbólica, que lleva a los sujetos a interactuar con el lenguaje, cualquiera sea la naturaleza de éste.

Ambos procesos de comprensión, tanto el relacionado con el grabado como el relacionado con el texto poético, aunque pertenecen a sistemas o lenguajes diferentes, generan en el niño actividades de construcción de significados en los que es posible distinguir la interacción entre los aspectos cognitivos y sociales.

"El aprendizaje presupone una naturaleza social específica y un proceso mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean" (Vygotski 1979). Por medio de los modelos artísticos culturales descritos, motivamos el desarrollo cultural individual, el cual se produce mediante el uso de "instrumentos mediadores que son prestados desde fuera del sujeto durante su desarrollo, y que éste debe hacer suyos (intrapsicológicos) a través de un proceso de interiorización" (Vygotski 1979).

Cuando los aprendizajes están referidos, como en nuestro caso, al desarrollo de competencias lingüísticas, la descripción anterior ilustra la generación de los procesos cognitivos que tienen que ver con el desarrollo de la función simbólica del lenguaje, capacidad humana de *re-presentarse* mentalmente la realidad (Guibourg 2001).

Se concibe el aprendizaje como una actividad mediada socialmente desde los modelos artísticos, en la que otros (los artistas) le proporcionan al sujeto los instrumentos que emplea en su relación con los objetos. La *representación* del mundo social se constituye a partir del proceso de construcción del significado de un signo (unión de un significado con un significante). En este proceso, la representación o imagen mental juega un papel importante respecto de la adquisición del significante.

La descripción teórica anterior nos permite explicar el sentido metodológico que se otorga a la secuencia de actividades diseñadas progresivamente, desde la comprensión de la imagen plástica hasta alcanzar mayores niveles de abstracción en la interrogación de imágenes verbales. Se trata, en síntesis, de entregar andamiajes para apoyar el camino de construcción que el niño hace en el proceso cognitivo de comprensión del signo lingüístico.

Por otra parte, existen otros estudios que constituyen un aporte valioso para la concepción del trabajo intercultural que aquí se propicia. La teoría de las "representaciones sociales", investigadas por Mocovici (1963, 1986) y continuada en la actualidad por la tradición francesa (Abric 1994; Jodelet 1989; Moliner 2001). Estas investigaciones estudian la formación de imágenes de carácter colectivo y social en las personas: "Las representaciones sociales son imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencias que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos" (Jodelet 1989: 472).

Utilizando este modelo teórico es posible estudiar las *representaciones sociales* que la colectividad mapuche construye desde su cultura, en interacción con la cultura

dominante. En el caso específico de la unidad de aprendizaje en análisis, se trata de apoyar la creación de estas imágenes colectivas, en los niños, considerando como referentes los *dos artistas*, modelos influyentes desde sus obras en el comportamiento social y cognitivo del grupo cultural mapuche.

El apoyo metodológico en la construcción de las *representaciones* busca que los niños establezcan categorías comunes entre su realidad inmediata, familiar y las vividas, en este caso, por los artistas en cuestión. Para lograr lo anterior, se presentan experiencias de infancia reconocidas por los niños, herederos de una tradición cultural y geográfica común con los artistas. La zona de Tirúa, espacio de la infancia de S. Chávez y la cordillera de Nahuelbuta cercana a Temuco, lugar en que transcurre la niñez de E. Chihuailaf, constituyen parte de los espacios geográficos que habitan los niños a quienes dedicamos estos libros.

La información respecto de datos relativos a la infancia de los artistas se entrega por medio de textos expositivos de carácter autobiográfico. En estos fragmentos de sus vidas, los artistas hablan de su infancia y de su arte, entregando antecedentes significativos de cómo éste se origina en el seno de la cultura mapuche.

Y, puesto que los objetivos que nos movilizan además de la valoración cultural, tienen que ver con el desarrollo de las competencias comunicativas de lectura y escritura, la estructura global de la unidad progresa precisamente desde la comprensión a la producción textual. Los niños producen textos, parafraseando el poema de E. Chihuailaf y crean una historia inspirada en el tema de un grabado de S. Chávez.

De esta forma el niño descubre “una manera de interpretar, de pensar y describir su realidad cotidiana, una forma de conocimiento social y correlativamente, la actividad mental desplegada por otros individuos y grupos, a fin de fijar su posición en relación a situaciones, acontecimientos, objetos y comunicaciones que les conciernen” (Jodelet 1989: 473).

b) *Unidad: “El corazón de Chile mapuche”*<sup>3</sup>. Otro de los propósitos pedagógicos del libro es hacer que los niños experimenten la diversidad de textos, presentándoles aquellos estímulos escritos a los que por su condición de ruralidad no han tenido acceso. “La familiarización con las características del texto escrito implica tener experiencias con textos variados, de tal forma que se vayan aprendiendo sus características diferenciales, y que la habilidad de lectura pueda ejercitarse en todas sus formas según la intención del texto” (Colomer y Camps 2002: 78).

En la unidad “El corazón de Chile mapuche” se familiariza a los niños con textos de carácter científico, en los cuales el énfasis está puesto en la función referencial, es decir, en entregar información. Se estimula la curiosidad científica desde temas atinentes a la realidad cultural, tales como: la geografía, las especies animales del entorno, la historia del pueblo mapuche; cautelando que tanto los textos seleccionados como las actividades propuestas pongan en acción su natural disposición investigativa.

---

<sup>3</sup> El título de la unidad fue tomado de un reportaje del año 2004 de la “Revista del Domingo”, Diario *El Mercurio*, que promovía el turismo en la región de la Araucanía.

Al respecto F. Smith señala “¿Cómo adquirimos y desarrollamos la teoría del mundo que hay en nuestro interior?, ¿cómo es que evoluciona hasta hacerse tan compleja, exacta y eficaz? La respuesta parece ser una sola: por la vía de la experimentación. Los niños desarrollan su teoría del mundo exactamente igual que lo hacen los científicos con sus propias teorías: llevando a cabo sucesivos experimentos” (1990: 114)<sup>4</sup>.

Activar la función heurística del lenguaje adquiere en esta unidad un rol preponderante, pues la familiarización con los textos de carácter científico no ha sido una tarea asumida con rigurosidad por los textos escolares de Lenguaje, los que tradicionalmente privilegian el trabajo con el texto literario. Sin disminuir la importancia de ninguno de los dos, se busca entregar herramientas que le permitan desarrollar al niño la búsqueda autónoma de información, actividad que potencia la actitud científica. Se trata de corregir en parte la queja cierta en relación a que:

La escuela ha tratado la lectura como si fuese una capacidad para ser utilizada siempre en la misma forma, y no ha incluido en su aprendizaje la consideración de que las habilidades necesarias para proceder eficazmente en cuestiones como buscar una información en la enciclopedia, leer una instancia o sumergirse en una novela, deben ejercitarse a partir de indicios textuales muy diferentes (orden alfabético, en exposición, y demanda, etc.) y de conductas absolutamente distintas (saltar o seguir, ir rápido o lento, etc.) (Colomer y Camps 2002: 86).

Vygotski (1997) subraya que *el nacimiento del concepto científico no se inicia con el enfrentamiento directo entre el sujeto y las cosas, sino con la actitud mediatizada entre éste y el objeto*. De esta forma, desde la interacción con textos escritos adecuados, se promueve en los niños la formación de conceptos científicos. A través de la mediación de los textos, se les entrega información respecto del mundo que les rodea, con una secuencia de actividades que potencia la indagación y registro de información atenta y sistemática. Se ejercitan estrategias de lectura y producción de textos con objetivos centrados en la investigación. Estrategias que luego podrán ser extrapoladas al trabajo en otros subsectores de aprendizaje<sup>5</sup>.

Esta unidad pone en relieve el *reconocimiento* por parte del niño de su realidad geográfica. El territorio que rodea a la cordillera de Nahuelbuta se transforma en protagonista y constituye el eje al que se alude en el título: “El corazón de Chile mapuche”. La primera actividad presenta este espacio territorial básico en un mapa. El mapa, como texto, proporciona información a través de imágenes, íconos e información verbal, conjunto que constituye también una forma de representación.

---

<sup>4</sup> Smith sostiene que: “El método científico es la forma natural de aprender algo, que todos ponemos en juego desde nuestra infancia más temprana. El problema, cuando nos hacemos mayores, es que desechamos el requisito básico del aprendizaje por la vía experimental: la tentatividad o el carácter provisional de nuestros datos...”.

<sup>5</sup> Vygotski en *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*, establece la diferencia entre conceptos científicos y conceptos cotidianos: “la fuerza de los conceptos científicos se manifiesta en una esfera que está por completo dominada por las propiedades superiores de los conceptos: el carácter consciente y la voluntariedad” (1997: 346).

“Representar es sustituir a, estar en lugar de. En este sentido, la representación es el representante mental de algo: objeto, persona, acontecimiento, idea, etc. Por esta razón, la representación está emparentada con el símbolo, con el signo. Al igual que ellos la representación remite a otra cosa. No existe ninguna representación social que no sea la de un objeto, aunque este sea mítico o imaginario” (Jodelet 1989: 475).

Es bastante conocida la identificación del pueblo mapuche con la tierra, característica que está presente, entre otros aspectos, en el sentido territorial que caracteriza su idiosincrasia. Resaltando este aspecto, en las actividades trabajadas en esta unidad se encuentran la lectura y producción de mapas, y de fichas descriptivas con elementos de la fauna autóctona de la cordillera: los primeros, a fin de ubicar a los niños espacialmente y los segundos, para entregar información sobre especies animales y despertar la sensibilidad hacia la protección del medio ambiente.

El niño, receptor del libro, pertenece a una de las identidades territoriales mapuche, a un determinado espacio o *lof* y, a la vez, a un espacio más propio que es su *lepün*. Su lugar de procedencia se constituye, entonces, en objeto de interés y de estudio en el texto.

Considerando el mapa como: “una representación del terreno a modo de diagrama, cuya particularidad esencial es la existencia de una serie de símbolos aceptados convencionalmente, cada uno de los cuales indica diferentes elementos naturales, artificiales o culturales del área que comprende y que resultan fácilmente decodificables a quienes los interpretan” (Alegría, Muñoz y Wilhelm 2004: 203). Nuevamente la imagen adquiere relevancia. Esta vez para ubicar geográficamente la cordillera de Nahuelbuta y las regiones que componen la Araucanía, identificar la toponimia en mapudungun y dar cuenta de los significados de estos nombres traducidos al español.

Las actividades diseñadas a partir del mapa posibilitan la interrogación de este tipo de textos en los que se mezclan íconos, información verbal e imágenes. De los íconos o signos convencionales se privilegiaron aquellos que marcan las ciudades, los lagos, los parques nacionales y la Ruta 5 Sur.

Además, en esta unidad se incluye el trabajo de comprensión de un relato histórico, para que los niños comiencen a identificar sus características textuales y se familiaricen con esta forma de enunciación que *narra, cuenta e informa* sobre acontecimientos pasados comprobables, extraídos de fuentes orales o escritas. A partir de estrategias acordes a la edad de los estudiantes, se activa la identificación y comprensión de rasgos básicos del relato histórico. El texto seleccionado pertenece a un estudioso de la cultura, José Bengoa, quien concibe la historia del pueblo mapuche desde una perspectiva diferente a la propuesta en la mayoría de los textos escolares tradicionales. Se eligió un pequeño fragmento titulado “La economía mapuche: cazadores y recolectores”, que si bien contiene un cierto número de términos desconocidos para los niños, estos se presentan apoyados con claves contextuales, para facilitar la construcción de su significado. Es necesario insistir en la importancia de trabajar con un texto auténtico, proveniente de un historiador también auténtico en su interés y preocupación por la cultura, cuyo nombre y pensamiento comenzará a ser familiar para los niños. Conocerlo les permitirá a futuro contar con una nueva visión para la reconstrucción de la historia de su pueblo, de forma que comiencen a quebrarse los patrones hegemónicos de la clase dominante en la formación educativa escolar (Cantoral 2000: 26).

Lo anterior no pretende reavivar un conflicto ancestral<sup>6</sup>. La idea es alertar la conciencia docente respecto a que en la escuela básica el niño está construyendo su historicidad. Para esta construcción, ellos necesitan de referentes significativos presentes en la dimensión dialógica que se genera entre la vida particular y social y entre las diversas perspectivas generadas entre los historiadores en torno a un mismo acontecimiento histórico. Considerar además que en el caso de las culturas minoritarias esta historicidad también debe explicarse:

A la luz de las relaciones entre culturas, puesto que las diferencias culturales se inscriben a menudo en la relación, a veces, conflictiva entre los pueblos. La educación intercultural quiere dar cuenta del carácter relacional de las culturas y de cómo sus transformaciones nacen y se entienden dentro de contextos históricos de intercambios y conflictos con otras sociedades (Chiodi y Bahamondes 2000: 17).

Luego del trabajo con el relato histórico, se avanza hacia el texto expositivo en su modalidad descriptiva, el que es abordado mediante fichas de lectura con las que se informa respecto de algunas especies de animales autóctonos del Parque Nacional Nahuelbuta, tales como el carpintero de cabeza negra, el zorrillo chilote, el pudú, el monito del monte, el chucao, entre otros. El objetivo es posibilitar un reconocimiento de la relación del mapuche con la naturaleza, destacando que la tradición cultural enfatiza que:

Los mapuche antiguos tenían buenos conocimientos de las cosas existentes: sabían nombrar las estrellas que brillaban en la bóveda celeste; los pájaros y aves que vuelan por el aire; los animales que andan sobre la tierra y las diversas clases de insectos; hasta los peces que nadan en los ríos y en el mar. Además conocían los árboles y plantas; hasta las piedras tenían su nombre (Coña 2000: 94).

El texto, en este caso, es un buen mediador de la experiencia, posibilita el reconocimiento de especies animales desde el formato de una ficha de caracterización que considera aspectos relacionados con el hábitat, características físicas, y tipo de alimentación de éstos. Desde este mismo formato, se pasa luego a la producción de fichas similares para recoger información respecto de otras especies animales, que surgirán como temas de investigación. Luego, este formato de registro puede ser aprovechado en otros sectores de aprendizaje como registro de información breve y precisa.

En síntesis, se pretende que los niños *re-conozcan* su realidad inmediata, desde variados tipos de textos escritos; que se habitúen especialmente con aquellos que le servirán para avanzar en procesos de autoaprendizajes investigativos futuros que involucran competencias específicas de alta demanda en la cultura escrita actual.

c) *Unidad: "Cuentan nuestros mayores..."*. En esta unidad el objetivo cultural es llevar a los niños al *re-conocimiento* de los ancianos como agentes importantes en la sociedad mapuche, por cuanto son los encargados de conservar el conocimiento y transmitir la palabra sabia, en forma oral de padres a hijos y a nietos. Desde la perspectiva de las competencias de lectura y escritura la finalidad es que los niños se apropien de la

---

<sup>6</sup> Tema abordado por José Bengoa en su libro *Historia del pueblo mapuche. Siglos XIX y XX*.



estructura y contenido de relatos representativos de esta actividad conservadora: los *epew*. Textos entendidos como: “Un relato oral breve en el que se narran distintos acontecimientos que pueden ser el origen de un pueblo, de una celebración, de un fenómeno de la naturaleza; un hecho misterioso ocurrido en la comunidad; un problema o situación ocurrida entre animales. Su propósito es entretener y, al mismo tiempo, enseñar cómo llegar a ser persona mapuche” (Lenguaje y Comunicación 4° Básico, 2005).

Esta narración recogida de la cultura oral permite a los ancianos transmitir la sabiduría del pueblo enseñando, especialmente a los niños, cómo debe ser un mapuche, y lo que la familia espera de ellos.

Recordemos que la estructura del texto narrativo es la que, en general, los niños captan con mayor facilidad, puesto que constituye un eje articulador que conecta el paso del lenguaje oral al lenguaje escrito. Y, de entre los textos narrativos, es preciso mencionar, por su peso escolar y social, las narraciones literarias, las cuales presentan una tradición bien diferenciada y configuradora de una tipología de géneros y subgéneros con leyes propias. La apelación a los conocimientos previos del lector tiene una importancia especial en el juego literario, ya que el autor utiliza conscientemente las expectativas propuestas para intentar resultados receptivos de varios tipos, que van desde la confirmación de lo que el lector espera, hasta la posibilidad de resaltar las modificaciones introducidas con respecto al esquema base con la intención de causar un efecto sorpresa en el receptor (Sánchez 2004: 152).

No podemos dejar de mencionar que los gramáticos del relato han llevado a cabo un importante número de estudios para demostrar en el individuo la presencia de una gramática interna de la historia que, al ser fruto de la evolución mental, se modifica con el desarrollo de la capacidad simbólica, de los distintos esquemas mentales y de las nociones de causa y tiempo. Andrea Smorti señala “los niños mayores, que poseen una gramática narrativa mejor definida, transforman mucho más que los pequeños el recuerdo de la historia real. Las relaciones temporales del relato se modifican para así asumir una estructura causal (situación inicial, complicación, reacción del protagonista)” (2001: 67).

Considerando lo anterior, es una necesidad entregar a los niños, además de herramientas para potenciar el pensamiento lógico-científico propuesto en la unidad anterior, estrategias para hacerlos participar del imaginario colectivo mapuche a través del *epew*,<sup>7</sup> aprovechando esta rica fuente de cultura, como contribución a la elaboración del mundo simbólico infantil, teniendo en cuenta que el pensamiento narrativo, juntamente con el pensamiento lógico-científico, contribuye a que los seres humanos ordenen su experiencia vital y construyan la realidad (Bruner 1997: 137).

Entre los textos bien delimitados por sus características propias, el texto narrativo es, con toda probabilidad, el que más tempranamente se conoce en la mayoría de las culturas. La caracterización de sus rasgos básicos –esencialmente sucesión temporal de acontecimientos, personajes interrelacionados y presentación de un conflicto central,

---

<sup>7</sup> Pino (1987) explica que: “entre las especies narrativas del pueblo mapuche se distinguen dos: el *epew*, cuento ficticio, y el *nütram*, relación de algún suceso verdadero o considerado como tal, y entre los *epew* tres subespecies: el cuento mítico, el cuento de animales o fábula y el cuento ficticio simple que carece de elementos míticos”.

posteriormente resuelto en algún sentido– se encuentra presente en detallados análisis desde varios campos de investigación (Rumelhart 1977; Stein y Glenn 1978; Fayol 1985).

En el caso de los *epew*, el traspaso del código oral propio de la cultura mapuche al código escrito, por la necesidad de la enseñanza de lectura y escritura, implica un desafío importante. Este consiste en lograr que el texto plasme por escrito la cosmovisión de este pueblo, sin perder por ello su esencia eminentemente oral y, por lo tanto, de intercambio y comunicación personal, en un tiempo y espacio compartido. El esfuerzo comprende entonces que los textos transmitan la oralidad, lo que algunos autores latinoamericanos han denominado “ficcionalización de lo oral”, es decir, “se finge lo oral en la escritura; se finge la lengua amerindia en castellano” (Ostria 1995: 204).

Esta ficcionalización de la oralidad se expresa en los *epew* de las unidades a través de fórmulas de inicio encabezadas por un verbo en presente. Por ejemplo, “Cuentan nuestros mayores que en la Wenu Mapu...”; luego, en el momento en que un acontecimiento inesperado produce un cambio (acontecimiento gatillador de un quiebre), este suceso se anuncia con expresiones como: “Así era hasta que..., hasta que un día..., cierta vez..., de repente...”. También encontramos fórmulas de continuidad de la secuencia narrativa: “Entonces, dicen, empezaron a pelear...”. Por último, el final del conflicto es la renovación del ciclo, un acto inaugural primigenio que se actualiza en el instante que el *epew* es contado nuevamente: es el comienzo de algo nuevo y mejor. Aquí las fórmulas pueden ser: “Así comenzó la vida, están diciendo nuestros antepasados..., así será por siempre...”.

Estos enunciados reflejan una tradición que se refuerza a cada instante a través de la actualización de lo que dijeron nuestros antepasados en un tiempo primordial, en el origen de todo y todos pero que, como en toda cultura oral, se sigue “*diciendo*”, traspasando un tiempo y espacio determinado. La utilización de estas fórmulas, recursos de la *ficcionalización de la oralidad*, nos permiten simular un diálogo, una conversación que tiene un ritmo, una sonoridad basados en pausas (signos de puntuación) y en estructuras gramaticales con enunciados directos, escasamente subordinados, que se inician generalmente con un verbo en tiempo presente o la forma verbal gerundio, para proyectar la idea de duración y repetición, un acontecimiento en proceso, que se actualiza cada vez que se narra el *epew*<sup>8</sup>.

Las citadas fórmulas de representación de la oralidad en el texto escrito sirvieron didácticamente para fijar la atención del niño en la secuencia de la estructura narrativa, a partir de momentos claves de la historia y luego, desde estos mismos andamiajes, motivar la escritura con una secuencia narrativa similar.

En el texto de *Lenguaje* en cuestión, los elementos orales de la cultura no sólo están presentes en discursos que conforman los relatos tradicionales del pueblo mapuche, como el *epew*, sino que, además la oralidad es considerada de manera transversal. Desde el inicio hasta el término se mantiene un diálogo con los niños receptores virtuales del libro, a través de dos personajes: una niña chilena llamada Martita y un niño mapuche de nombre Antuan. Ellos son los encargados de ir presentando desde la mirada infantil, a partir de distintos *momentos pedagógicos*, la entrega de información, invitando a las

---

<sup>8</sup> Para cautelar el proceso de ficcionalización, los *epew* fueron tomados de una recopilación hecha por el profesor Adalberto Salas, reconocido lingüista e investigador de la cultura mapuche.

actividades, compartiendo experiencias de vida en el *re-descubrimiento*, aspectos relevantes de ambas culturas. En este largo diálogo intercultural, se insertaron vivencias recogidas oralmente de las profesoras de EIB<sup>9</sup> y asesores culturales del equipo autor, que debieron ser traspasadas a la escritura, en otra tarea de *ficcionalización de la oralidad*.

### III. PALABRAS FINALES

Al término de este proceso de metacognición que llevó a recomponer, en parte, el camino didáctico de construcción de un texto escolar intercultural, junto a un equipo intercultural, queda la sensación de haber revivido una experiencia vital, que consistió en cruzar fronteras en diversos viajes *desde una a otra orilla*, lo que Octavio Paz denominó “la experiencia de la otredad”: “Un desprendimiento del yo que somos (o creemos ser) hacia el otro que también somos y que siempre es distinto de nosotros. Desprendimiento, aparición: experiencia de la extrañeza que es ser hombres” (Paz 2000: 12).

Fue un viaje a tientas en el que los autores se apoyaron mutuamente, guiados por el impulso de quienes desean construir un puente cultural, sin tener la seguridad de cómo trabajar los preciosos materiales y combinaciones de su construcción, como quien elabora un tejido sin saber con certeza cuál es el diseño que ese tejido debe plasmar. El puente fue el diseño que el equipo pedagógico intercultural, conformado en la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción, fue capaz de soñar, en la primera década del siglo XXI para nuestros niños mapuche. Con seguridad, el libro contiene muchos errores que podrán ser corregidos cuando se continúe por el camino de producción del texto escolar intercultural.

Valgan estas reflexiones como un aporte a quienes educan en la interculturalidad, vivenciando los principios de justicia, equidad, respeto, tolerancia, solidaridad, reconocimiento y amor mutuo.

### BIBLIOGRAFIA

- Abric, Jean-Claude (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris: PUF.
- Alegría, Jorge, Carlos Muñoz, Ronald Wilhelm (2004). *La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales*. Concepción: Ediciones Facultad de Educación, Universidad de Concepción.
- Bengo, José (2000). *Historia del pueblo mapuche. Siglos XIX y XX*. Santiago de Chile: Lom.
- Bruner, Jerome (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Cantoral, Sandra (2000). *La identidad cultural en la educación básica*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Chañafil, Bedora, Inés Ochoa (2005). *Lenguaje y comunicación, 4° Básico en contexto mapuche*. Ministerio de Educación. Programa de Educación Intercultural Bilingüe. Santiago de Chile: Salesianos S.A.
- Chihuailaf, Elicura (1995). *De sueños azules y contrasueños*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

---

<sup>9</sup> Educación Intercultural Bilingüe.

- Chiodi, Francesco, Miguel Bahamondes (2000). *Una escuela, diferentes culturas*. Corporación Nacional de Desarrollo Indígena. Temuco: Lom.
- Colomer, Teresa y A. Camps (2002). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste Ediciones/M.E.C.
- Coña, Pascual (2002). *Testimonio de un cacique mapuche*. Texto dictado al padre Ernesto Wilhelm de Moesbach. Santiago de Chile: Pehuén.
- Fayol, Maurice (1985). *Le récit sa construction*. Lausana: Delachaux et Niestlè.
- Festinger, Leonard (1957). *A theory of social comparison proceses*. Stanford: Stanford University Press.
- Guibourg, Isabel (2001). "El desarrollo de la comunicación". En *Didáctica de la lengua en la educación infantil*. Madrid: Síntesis.
- Jodelet, Denise (1989). *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Ministerio de Educación (2002). *Orientaciones para la Formulación de Proyectos de Mejoramiento Educativo*. Programa de Educación Intercultural Bilingüe. Santiago: Lom.
- Moliner, Pascal (2001). *La dynamique des représentations sociales*. Grenoble: Presses Universitaires.
- Moscovici, S. (1986). *Textes de base en psychologie: L'étude des représentations sociales*, París: Delachaux & Niestlè.
- Opazo, Marlene, Jorge Huentecura et al. (2002). *Algunas orientaciones curriculares para la Educación Intercultural Bilingüe en contextos mapuche*. Chile: Lom.
- Ostria, Mauricio (1995). "Ficcionalización de las lenguas amerindias en el discurso literario hispanoamericano". *Memorias de Jalla Tucumán*, V. 198: 204-209.
- Paz, Octavio (2000). "Prólogo a Castaneda, C.", en: *Las enseñanzas de don Juan*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pino, Yolando (1987). *Cuentos mapuches de Chile*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Rumelhart, David (1977). "Understanding and summarizing brief stiores", in: D. Laberge y J. Samuel, *Basic processes in reading, Perception and comprehension*. Hillsdale, N. Jersey: Erlbaum.
- Salas, Adalberto (1984). *Textos orales en mapuche o araucano del centro-sur de Chile*. Concepción: Ediciones Universidad de Concepción.
- Sánchez, Luis (2004). "Valores antropológicos y educativos del cuento" en *Didáctica de la literatura infantil*. Barcelona: Octaedro.
- Schunk, Dale (1997). *Teorías del aprendizaje*. México: Pearson Educación.
- Sepúlveda, Gastón (1997). *Actas Primer Seminario Latinoamericano Intercultural Bilingüe*. Chile: Universidad Católica de Temuco.
- Smith, Frank (1990). *Para darle sentido a la lectura*. Madrid: Visor.
- Smorti, Andrea (2001). *El pensamiento narrativo. Construcción de historias y desarrollo del conocimiento social*. Sevilla: Mergablum.
- Stein, N., C. Glenn (1979). "An anlysis of story comprehension in elementary school children". In: Freedle R., *Discourse processing: Multidisciplinary perspective*. Norwood: N. Jersey, Ablex.
- Vygotski, Liev (1997). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. [Edición en lengua castellana dirigida por Alvarez, A. y Del Río, P.]. Madrid: Visor.
- Vygotski, Liev (1997). *Pensamiento y Lenguaje*. [Edición en lengua castellana dirigida por Alvarez, A. y Del Río, P.]. Madrid: Visor. [www.santoschavezgrabador.cl/paginas/xilo.php](http://www.santoschavezgrabador.cl/paginas/xilo.php)