



UNIVERSIDAD DEL BÍO BÍO  
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE ARTES Y LETRAS

## La situación de los grafemarios mapudungun en el contexto de la Educación Intercultural Bilingüe de Alto Biobío



MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE PROFESOR DE EDUCACIÓN MEDIA  
EN CASTELLANO Y COMUNICACIÓN

AUTORES: MORENO GONZÁLEZ, JUDITH STEPHANY  
QUEZADA SANHUEZA, SOLEDAD JIMENA  
ZUÑIGA BUSTOS, KATHERINE VICTORIA

Profesor Guía: Dr. Álvaro González Concha

CHILLÁN, MARZO 2016

*Agradecimientos totales y eternos a mi abuelo, de quien aprendí el sentido de la responsabilidad y la rigurosidad; a mi madre, quien en cada una de sus acciones me enseñó a ser perseverante y a tener una actitud positiva; a mi pololo quien, especialmente durante este trabajo, me contuvo y apoyó en aquellos momentos más complicados, y a mis amigos (as), que me han entregado desde siempre sus mejores energías y deseos. (Soledad Quezada Sanhueza)*

*Agradecida de la luz infinita del cielo, que me permitió seguir adelante con mucha tenacidad, fuerza y amor, Agradecida de mi familia, quienes día y noche me acompañaron en este proceso, brindándome la armonía necesaria para sonreír. Y agradecida de la vida, que me permite estar acá, concluyendo, pero a la vez iniciando nuevas etapas.*

*(Judith Moreno  
González)*

*Dedico esta tesis a mi hijo Jeremmy, quien me da la fuerza a diario para seguir adelante y sobrepasar cada obstáculo de la vida. Gracias a sus besos, abrazos y palabras de amor sincero, no existen barreras. A mi suegra Viviana, quien cuidó de mi hijo como si fuera suyo, con amor y entrega incondicional. Y para alguien que aunque no esté en mi vida, siempre estará en mi corazón. Gracias por todo lo bueno y lo lindo que recibí, gracias por ayudar a hacer esto posible. (Katherine Zúñiga Bustos)*

## ÍNDICE

### PRIMERA PARTE

<b>I Introducción.....</b>	<b>06</b>
<b>II Marco Teórico.....</b>	<b>07</b>
1. Lenguas amerindias.....	07
2. La oralidad.....	09
2.1 Tipos de oralidad.....	11
3. La escritura.....	12
4. Mapudungun.....	14
4.1 Vitalidad del mapudungun.....	15
5. Grafemarios.....	18
6. Dialectos del mapudungun.....	21
6.1 Chedungun.....	23
7. Educación intercultural.....	24
<b>III Formulación del Problema.....</b>	<b>26</b>
<b>IV Objetivos.....</b>	<b>29</b>
<b>V Metodología.....</b>	<b>29</b>
1. Tipos de investigación.....	29

1.1 Investigación cuantitativa.....	29
1.2 Investigación cualitativa.....	31
2. Unidad y sujetos participantes en el estudio.....	33
3. Instrumentos recopiladores de la información.....	33
3.1 Análisis de documentación.....	33
3.2 Entrevistas.....	33
3.3 Focus group.....	36

## **SEGUNDA PARTE**

<b>VI Análisis de Documentación.....</b>	<b>38</b>
1. Programa de Educación Intercultural Bilingüe.....	38
1.1 Estructura del PEIB.....	42
2. Programa de estudio sector Lengua Indígena.....	43
<b>VII Análisis del uso de los Grafemarios en Alto Biobío.....</b>	<b>46</b>
1. Contexto educacional de Alto Biobío.....	46
2. Grafemarios.....	49
2.1 Alfabeto Unificado.....	50
2.2 Alfabeto Raguileo.....	51
2.3 Grafemario Azümchefe .....	54
2.4 Grafemario Nhwen.....	56
3. Comparación de los alfabetos Raguileo, Unificado y Azümchefe.....	57

4. Modificaciones al Azümchefe.....	61
<b>VIII Propuesta de Metodología para una Segunda Etapa.....</b>	<b>70</b>
1. Instrumentos recopiladores de la información.....	71
1.1 Encuestas.....	71
1.2 Focus group.....	73
1.3 Entrevistas.....	75
<b>IX Conclusiones.....</b>	<b>77</b>
<b>X Bibliografía Básica.....</b>	<b>81</b>
<b>XI Linkografía.....</b>	<b>90</b>

## PRIMERA PARTE

### I. INTRODUCCIÓN:

La palabra “cultura”, tiene muchas definiciones, Sir Edward Burnett Tylor, antropólogo inglés, en el siglo XIX la definía como “...*aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre*”, (Edward Burnett Tylor, en Hernández, Martín, 2008, pp. 1) por su parte los estadounidenses Kroeber, A . L. y C. Kluckhohn en 1952, hablaban de la cultura como un “*conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc. por ejemplo: la práctica de sacrificios humanos era habitual en las culturas precolombinas*” (Kroeber, A . L. y C. Kluckhohn en Del Castillo, 2002, pp. 6) por otra parte, la UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) la definía como un:

*“Conjunto de rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social. Ella engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales del ser humano, los sistemas de valores y las creencias.”* (UNESCO, 1982, en UNESCO, 2010, pp. 9).

Es decir, desde una mirada simplista del concepto, diremos que es un conjunto de características que distinguen a una sociedad de otra.

Con el paso de los años, la misma UNESCO asume además, que la cultura “*forja los contenidos, los modos de funcionamiento y los contextos de la educación*”

*porque configura nuestros marcos de referencia, nuestras maneras de pensar y comportarnos, nuestras creencias...*” (UNESCO, 2007, pp. 13).

Ahora bien, en la mantención, transmisión y en el enriquecimiento de una cultura, la educación formal y el lenguaje juegan un rol preponderante, pues, por una parte, la escuela es el ente socializador primario y su influencia es esencial en el desarrollo de una sociedad y en la continuidad de una cultura, y por su parte la lengua, es la herramienta para lograr dicha continuidad, sin embargo, cuando estas u otras instituciones educativas desconocen la diversidad de culturas que pueden converger en ellas y no se hacen cargo, quiere decir que no se está cumpliendo con impartir educación de calidad para “todos”, pues, las culturas “minoritarias” quedan subyugadas a las “mayoritarias” dominantes.

Lo expuesto anteriormente es la base de este trabajo y como entendemos que la lengua es esencial, pues es el medio a través del cual se transmite la cultura, es que se analiza la situación del mapudungun en Alto Biobío, ya que en dicha zona geográfica del sur de Chile, los habitantes están enfrascados en una polémica discusión desde hace muchos años, pues los grafemarios mapudungun que se han propuesto para su lengua, no los identifican, es decir, no cumplen con el principio fonémico y por consiguiente, dificulta el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes mapuches.

## **II. MARCO TEÓRICO**

### **1. Lenguas de Amerindias**

Dentro de las diversas clasificaciones que se hacen de las lenguas en América Latina, encontramos la teoría Amerindia propuesta por el lingüista Joshep

Greenberg quien define las lenguas amerindias como aquellas habladas entre lo que hoy es Canadá y Sudamérica por los primeros habitantes de América previo a la colonización (Greenberg, 1987, en Vaquero de Ramírez, 1991, pp. 17), instante en el que se estima, había aproximadamente 70 millones de hablantes (1492). Con la llegada de Colón al continente, esa cifra disminuyó considerablemente y con ello la diversidad de lenguas también decayó a la mitad, producto del proceso de evangelización que llevaron a cabo los conquistadores, así, por ejemplo, se explica la decadencia del náhuatl en México, el quechua en Perú o el mismo aymara también en Perú y Bolivia.

Desde el punto de vista geográfico, se divide el territorio en cuatro zonas: Canadá y Estados Unidos; México; el mar de las Antillas; América Central y América del Sur, siendo esta última, la zona con mayor presencia de hablantes y de lenguas nativas, sin embargo, en el mar de las Antillas ya no se habla ninguna lengua amerindia, como consecuencia, quizás, del desembarco de los primeros colonos en ese lugar y hoy en día sólo quedan los rastros de aquellas lenguas en algunas palabras que se han incorporado al español actual.

Como es sabido, las lenguas amerindias no habían desarrollado la escritura, sin embargo, contaban con otras formas de representar sus pensamientos e ideas, tales como los petroglifos, antropomórficos, zoomórficos o geométricos, los aztecas por su parte alcanzaron a desarrollar la escritura jeroglífica y los mayas lograron desarrollar los pictogramas, ideogramas y fonogramas.



## 2. La oralidad

Antes de definir el concepto de oralidad es necesario precisar el término “lenguaje”.

*“El lenguaje ha sido definido como un hecho social por ser exterior con relación a las conciencias individuales, en el sentido de que lo adquirimos como algo que ya existe cuando nacemos y porque ejerce una acción coercitiva sobre esas mismas conciencias, de modo que el adquirir una lengua y no otra modela de alguna manera nuestra forma de pensar.” (Durkheim 1974, en Álvarez, Alexandra, 2001, pp.1)*

Émile Durkheim nos plantea que el lenguaje es un acto social, que converge en la relación con otros individuos, es decir, el lenguaje se manifiesta como un sistema que se adquiere de forma innata desde que nacemos y cuya manifestación se ejerce a través de la oralidad.

*“La vida en sociedad ha requerido de un sistema eficiente de comunicación y ha sido precisamente el lenguaje lo que ha promovido la sociabilización. A la vez, es el lenguaje lo que distingue al hombre de los animales. Dentro de las formas de lenguaje, es la oralidad la forma más remota y a la vez la que se adquiere, individualmente primero. La aparición de oralidad, como sistema de expresión es muy antigua y se corresponde con otras características de la especie humana, tales como el andar erguido y el uso de instrumentos, todo lo cual data de alrededor de millones de años.”(Halliday 1989, en Álvarez, Alexandra, 2001, pp.1)*

A lo largo de la historia, es la oralidad la primera manifestación del lenguaje humano. Esta ha sido el vehículo cultural de tradiciones y costumbres de diversas sociedades, que durante generaciones desarrollaron este sistema como forma de comunicación.

La oralidad surge en la época antigua, durante el período Grecolatino (S. V a.c.), ocupando un status elevado en la comunidad hablante, pues era a través de ella que se buscaba recibir y movilizar el conocimiento y la cultura, por ejemplo, desde las conversaciones de los sofistas, hasta la lectura en voz alta de textos, logrando expresar la belleza de lo escrito y así recuperar su grandeza.

Se considera que es en Grecia, gracias al advenimiento de la democracia, donde la palabra hablada, es decir, la oralidad, alcanzó su mayor esplendor, pues, se buscaba recibir a viva voz la cultura.

*“Donde quiera que haya seres humanos, tendrán un lenguaje, y en cada caso uno que existe básicamente como hablado y oído en el mundo del sonido.”* (Siertsema, 1955 en Ong, 1987, pp. 16).

La oralidad, por lo tanto, es la primera manifestación del lenguaje humano, que se adquiere a las formas de intercambio comunicativo entre los seres humanos por el hecho de vivir en una comunidad lingüística. La oralidad entonces, se forja como aquella competencia que permite al hombre vivir en sociedad y poder aprender de ella. *“La modalidad oral es natural, consustancial al ser humano y constitutiva de la persona como miembro de una especie.”* (H. Calsamiglia y A.Tusón, 1999, pp.18)

*“La oralidad es un sistema simbólico de expresión, es decir, un acto de significado dirigido de un ser humano a otro u otros, y es quizás la*

*característica más significativa de la especie. La oralidad fue, entonces durante largo tiempo, el único sistema de expresión de hombres y mujeres y también de transmisión de conocimientos y tradiciones.”(Álvarez Alexandra, 2001,pp.1)*

Como se precisa en la cita anterior, el ser humano se ha expresado desde tiempos inmemoriales a través de la oralidad, la cual está cargada de significados, los que varían de acuerdo a la intensidad de la voz, el tono, la frecuencia, etc. y al contexto en el que los sujetos se desenvuelvan.

## **2.1 Tipos de oralidad**

Walter Ong (1994) distingue dos tipos de oralidad:

- a. *Oralidad Primaria*: Se refiere al funcionamiento del lenguaje en el periodo anterior a la invención de la escritura, durante el cual es el lenguaje oral el instrumento único que organizó el pensamiento de los seres humanos y sustentó la comunicación, permitiendo el desarrollo de los individuos y sociedades.
- b. *Oralidad Secundaria*: Hace referencia al periodo en el que la oralidad convive con la escritura. Es decir ambos elementos se congregan en torno a un sentido comunicativo y a la vez lingüístico.

La oralidad fue el punto de partida para que el hombre se desarrollara como un ser que vive en sociedad. Al existir estas dos formas, nos remite a entenderla como un fenómeno complejo, que no tan solo se conformó como una instancia meramente comunicativa y ajena al proceso de escritura, sino que más bien, a un

sentido de reciprocidad, en el cual, ambos elementos se complementan de manera directa y en función del proceso comunicativo y lingüístico del hombre.

Sin embargo, pese a esta clasificación, ambos tipos comparten una misma función:

*“La función social básica y fundamental de la oralidad consiste en permitir las relaciones sociales, pues la mayoría de las actividades cotidianas se llevan a cabo a través de la oralidad; tanto que las relaciones se interrumpen cuando se deja de hablar a alguien”.*  
(Casalmiglia y Tusón 1999, pp. 29)

Por lo tanto, la oralidad se concibe como parte de la vida y asume un rol preponderante en las acciones cotidianas que llevamos a cabo, es gracias a ella, que nos insertamos en la sociedad desde tiempos históricos y nos vinculamos con el resto, por lo tanto en lo oral radica lo dinámico, lo momentáneo y lo inmediato.

### **3. La escritura**

Evidentemente, el desarrollo de la cultura y la sociedad conlleva a una evolución de la realidad a representar, por lo tanto, el sistema de comunicación también cambia y evoluciona. Así, observamos que el uso que se le daba al lenguaje en épocas remotas, claramente es distinto al que se le da hoy en día, pues en ese entonces, los grupos “bandas” de personas eran menores y pasaban gran parte del tiempo reunidos, por lo que los temas de “conversación” estaban remitidos, principalmente a la caza, a diferencia de lo que ocurre actualmente, ya que los temas son prácticamente infinitos.

*“¿Y a parte de la caza? Algo se puede hablar del tiempo pero nunca da para mucho, sobre todo si no hay manera de saber por qué hay sequía, por ejemplo. Si la sequía se alarga más de la cuenta acabarán quizá por preparar alguna ceremonia, pero tampoco es necesario hablar demasiado porque todos saben cómo funcionan. La salud tampoco da para mucho al no haber ambulancias, ambulatorios, hospitales, médicos ni cartillas del seguro...”* (Bernández, Enrique, 2004, pp. 191).

La cita anterior grafica lo que expresamos, es decir, a medida que evoluciona la sociedad, la realidad de los sujetos y el lenguaje que emplean para representarla, también evoluciona.

En la actualidad, el *“Ethnologue Languages of the world”* en su plataforma web, reconoce más de 7000 idiomas, de los cuales poco más de 2000 poseen escritura, por lo tanto la mayoría de las lenguas en el mundo solo utilizan su forma hablada. Los números anteriores también nos indican que el desarrollo de la escritura es un fenómeno reciente, más aún teniendo en cuenta que los primeros intentos del hombre por representar la información de manera visual fueron pinturas plasmadas en cavernas que datan desde hace al menos 20.000 años, e incluso, hay quienes ven en algunos objetos de arcilla de hace unos 10.000 años (que parecen haber sido una especie de libro de contabilidad) los precursores primitivos de la escritura. No obstante, respecto a una escritura basada en un alfabeto, encontramos inscripciones de solo hace unos 3.000 años atrás, tallados en madera o tablas, los cuales fueron hallados en medio de los escombros de ciudades destruidas.

*“Un alfabeto es, esencialmente, un conjunto de símbolos escritos en el que cada uno de ellos representa un sonido único. Lo que acabamos de*

*describir es lo que parece que sucedió en los orígenes de los sistemas de escritura de las lenguas semíticas como son el árabe y el hebreo. Los alfabetos de estas lenguas, incluso en sus versiones modernas, constan básicamente de símbolos para las consonantes. Esta forma primitiva de letras alfabéticas, que se originaron en los sistemas de escritura de los fenicios, es el origen de la mayoría de los demás alfabetos del mundo...”* (Yule, George 2004, pp.24)

En esta evolución del alfabeto, los griegos fueron quienes sumaron nuevos símbolos para representar los sonidos vocálicos y diferenciarlos de las consonantes, de hecho hay quienes creen que:

*“...se debería conceder a los griegos el mérito de tomar el sistema inherentemente silábico de los fenicios y crear un sistema de escritura en el que la correspondencia de símbolos simples a sonidos simples estaba plenamente consolidado.”* (Yule, George 2004, pp.24)

De esta manera, el alfabeto griego se expandió por Europa y por su puesto fue evolucionando, mutando y adaptándose a medida que se enfrentaba a otras lenguas.

#### **4. Mapudungun**

El habla de la tierra, esa es la traducción al español de “mapudungun”, una lengua de cientos de años de tradición oral, que ha sido hablada en parte de Argentina, hasta el sur en Chile. Su principal característica, según el lingüista Adalberto Salas, es ser una lengua polisintética y aglutinante.

*“...polisintética porque sus formas verbales están compuestas por una serie potencialmente muy larga de elementos significativos que se combinan en un orden altamente regulado y al mismo tiempo aglutinante porque tales elementos tienen una identidad formal propia muy definida y constante, y por lo tanto, son claramente segmentables...”* (Salas 1992 en Hernández, Huenchulaf & Ramos 2006, pp. 20)

Estas características hacen que encontremos palabras que contienen una gran cantidad de morfemas (unidad más pequeña con significado de la lengua), y al unirse a otras, forman oraciones que expresan una amplia variedad de significados.

#### **4.1 Vitalidad del mapudungun**

Durante muchos años, el pueblo mapuche utilizó el mapudungun como su única lengua, sin embargo, con el comienzo de la llegada de los españoles en 1520 (Fernando de Magallanes), se inicia también la dura lucha de la supervivencia de ésta lengua.

No es un secreto que a medida que los españoles fueron llegando a Chile, los pueblos indígenas presentes en ese entonces, fueron conquistados, no obstante, el pueblo más aguerrido y persistente fue el mapuche, el cual no sólo sobrevivió, sino que ha sido capaz de resistir a la arremetida, sin embargo, con el paso del tiempo, pese a su resistencia, son una minoría dentro de un país que continúa combatiéndolos pero desde otras trincheras, como la de la lengua, pues los obligan a adoptar el español, mediante distintos agentes, como la educación en las escuelas, la religión, los medios de comunicación, etc. obligándolos a

ocupar su lengua solo en instancias familiares o en algunos ritos o ceremonias religiosas que aún se mantienen, así el pueblo mapuche va perdiendo paulatinamente, los hablantes de su lengua, tanto así, que en el *“Ethnologue Languages of the world”* el mapudungun está registrado como una lengua *“Threatened”* (amenazada).

En el Censo de Abril del año 2002, la población chilena total era de 15.116.435 habitantes, de los cuales 692.192 personas (4,6%) dijeron pertenecer a uno de los ocho pueblos indígenas considerados por la encuesta (Yámana, Rapanui, Quechua, Mapuche, Colla, Aymara, Atacameño, Alacalufe).

*“La distribución de la población indígena chilena según su pertenencia étnica es muy heterogénea. En primer lugar, sobresale la elevada proporción del pueblo mapuche, que corresponde a un 87,3% del total de la población que contestó pertenecía a alguna etnia. Le siguen los aymara (7%) y los atacameños (3%). El resto de las etnias (colla, rapanui, quechua, yámana y alacalufe), suman en conjunto un 2,7%.”*  
(Ministerio de Planificación Nacional, 2005, Censo 2002, pp.11)

Actualmente, la población mapuche se distribuye por todo Chile, sin embargo, se concentra mayoritariamente entre las regiones Metropolitana, del Biobío y la Araucanía.

El panorama cambia y no es tan exacto si nos preguntamos cuántas personas hablan actualmente mapudungun, pues las cifras y porcentajes varían constantemente, así según una encuesta del Centro de Estudios Públicos del 2002, el 16% de los mapuches habla mapudungun y un 18% solo lo entiende, mientras que un 66% no lo habla ni entiende. Ahora bien, como era de esperar, las



personas que hablan mapudungun suelen ser personas de la población rural y de edad más avanzada, sin hacer distinción entre hombres y mujeres.

Los datos anteriores se pueden explicar, por un lado, debido a que las personas mayores tienen una mayor relación con la lengua, pues tienden a mantener sus raíces y sus costumbres, y por otro lado, al vivir en las zonas rurales, no los ha alcanzado la hegemonía del español; los jóvenes, en cambio por motivos de estudios o laborales, emigran a las zonas urbanas donde deben utilizar el español.

*“...el castellano es la lengua oficial del Estado chileno, con exclusión de cualquier otra. Esto significa que es la única lengua del gobierno, de la administración pública, de los tribunales de justicia, del sistema educacional, de los servicios de promoción, asistencia y ayuda, de los medios de comunicación masiva, de las actividades públicas. En fin, el castellano es la lengua de la vida global de la Nación. El mapudungu, en cambio, tiene una circulación muchísimo más restringida. De hecho, su uso está reservado casi exclusivamente para interacciones cara a cara entre campesinos mapuches, localizadas en el ámbito familiar y comunal y orientados temáticamente hacia la vida tradicional mapuche.”*  
(Salas 2006, pp.56)

Es innegable que el mapudungun es una lengua marginada y oprimida por el idioma español, ante tal escenario se han hecho esfuerzos por recuperar la lengua mapuche a través de la propia educación y enseñanza de ésta, sin embargo esos intentos quedan sólo en el papel, pues en la práctica la situación es distinta, ya que se implementan planes y programas que poco o nada tienen que ver con la realidad o el contexto educacional en el que están inmersos estos pueblos y las

sugerencias se convierten en imposiciones, las que conllevan a una continua pugna entre el español y el mapudungun.

La situación de Alto Biobío es ejemplo de lo planteado anteriormente, puesto que en esta comuna cordillerana de la Octava región, los hablantes de la lengua mapudungun se encuentran luchando contra la arremetida del español. El Estado y otras instituciones se han empeñado en crear grafemarios que les permitan comunicarse de manera escrita, no obstante a ello, la participación de los interesados en la creación de esos sistemas ha sido escasa o nula y como resultado, se ha masificado el descontento por las diferencias que existen entre la pronunciación real de los fonemas y el grafema que los representa.

## 5. Grafemarios

El lenguaje como sistema de comunicación, ha acompañado al hombre desde los inicios de los tiempos, convirtiéndose en una necesidad primaria a la hora de conformarse como sociedad. Entendiendo este concepto como *“un grupo organizado de personas que comparten un hábitat dependiendo unas de otras para su supervivencia y bienestar”*, (Harris Marvis 2005, pp. 142), es decir, para formar una sociedad es necesario que una agrupación de personas compartan un mismo territorio y trabajen en conjunto por un bien en común.

Para conformar una sociedad como tal, también es esencial que posean una lengua en común y así, favorecer el sistema de comunicación entre cada individuo. El filólogo y dialectólogo, Manuel Alvar, define la lengua como un *“sistema lingüístico del que se vale una comunidad hablante y que se caracteriza por estar fuertemente diferenciado, por poseer un alto grado de nivelación”* (Alvar, pp. 4.) La lengua, también permite preservar la cultura de cada pueblo *“la lengua*

*es parte y vehículo de la cultura*"; (Ministerio de Educación, 2002), de lo contrario no existiría posibilidad de preservarla a través del tiempo, pues moriría con las personas, por lo tanto la lengua es fundamental para traspasar la cultura de generación en generación.

El pueblo mapuche se ha destacado durante siglos por ser una sociedad guerrera, particularmente por la oposición ejercida hacia España, resistencia que perduró por más de un siglo (XVI). Los españoles llegaron a Chile a dominar este pueblo con el único afán de riquezas y deseos de conquista propios de la época. Aunque el pueblo mapuche se opuso a dicha dominación por parte de la corona española, su territorio se vio fuertemente afectado y disminuido, obligados a asentarse cada vez más hacia el sur, en sectores de la zona costera y precordillerana andina, donde se dedicaron a labores campesinas. Hoy en día *"la mayor parte ha emigrado y 8 de cada 10 mapuche viven en ciudades. No más de un 12% de la población mapuche se gana la vida como campesinos por cuenta propia"* (Saavedra, 2000, pp. 5), estos desplazamientos hacen que la cultura, de cierta forma se vaya perdiendo, pues, especialmente los jóvenes, se alejan de su familia y sus raíces en busca de nuevas oportunidades.

Para que los españoles pudiesen lograr sus objetivos de conquista, dominación y evangelización, era fundamental poder entender y comunicarse de manera efectiva con los nativos, sin embargo, fue una difícil tarea, pues además de la barrera de la lengua, también estaba la de la escritura, ya que en la época previa a la conquista, los mapuches no contaban con ningún sistema de escritura.

*"El primer intento por formalizar el idioma le pertenece al jesuita Luis de Valdivia, quien en 1606 publicó "Arte y Gramática General de la Lengua que corre en todo el Reino de Chile". A este esfuerzo le siguió el del catalán Andrés de Febres, también jesuita, quien escribió su "Arte de la*

*lengua general del Reino de Chile”, presentada en Lima en 1765, formado por un estudio de gramática y un diccionario. Ambas investigaciones fueron motivadas por la labor de los misioneros de la Araucanía, particularmente la obra de Febres se usó en la formación de sacerdotes para las misiones llevadas a cabo en los territorios ocupados después de la independencia nacional.”*

(Enciclopedia Regional del Bío-Bío 2006, pp. 204).

Evidentemente, la idea de crear diccionarios, hacer estudios e investigaciones respecto a la gramática, no surge en un principio por parte del pueblo mapuche, pues no era una prioridad para ellos. Esta tarea fue, especialmente de los misioneros jesuitas, para quienes dichas investigaciones fueron una herramienta para llegar a relacionarse de mejor manera con los mapuches en las misiones. Sin embargo, hoy en día en pos de la mantención de la cultura y la lengua del pueblo mapuche, es que se han visto en la necesidad de contar con un grafemario, es decir, *“la unidad mínima de un sistema escrito, estos pueden incluir letras, números, signos de puntuación, entre otros”*, (Obediente, Henrique, 2007, pp. 23), por lo tanto cuando hablamos de grafemario, hacemos referencia a un abecedario que representa todos los sonidos existentes de una lengua.

En el afán de representar la lengua mapuche mediante un sistema escrito, se han creado una serie de alfabetos, tanto por parte de entidades estatales, como por diversas organizaciones mapuches, lo que evidentemente ha provocado que la escritura del mapudungun se haya convertido en una tarea controversial.

## 6. Dialectos del Mapudungun

El pueblo mapuche se ha constituido como una entidad socio-histórica, que ha permanecido y trascendido en nuestro país a través de su cultura. Muchos aspectos de esta, han posibilitado su crecimiento y desarrollo, siendo la lengua, uno de los elementos esenciales de su construcción social.

*“El concepto de construcción social de la lengua sirve para describir la relación entre las múltiples representaciones sobre el chedungun que circulan en las comunidades mapuche. El concepto permite relacionar esas representaciones a las posiciones y roles en las comunidades, de forma que se revelan como ideologías lingüísticas y también como inscripciones en la religión y cosmología mapuche.”* (Ojeda, Patricia y Álvarez, Javier 2014, pp.164)

La lengua por lo tanto, ha obedecido a una resistencia lingüística capaz de construirse socialmente en distintas comunidades mapuches, dependiendo de las posiciones y roles de la comunidad, así como también, de aquellas variables dialectales, que se encuentran en estrecha relación con la ubicación geográfica de cada comunidad hablante.

El mapudungun pese a ser la lengua de todo el pueblo mapuche, ha generado algunos dialectos, es decir, variaciones de la lengua, que en este caso han surgido debido a la ubicación geográfica (geolecto). Para fines del siglo XIX (1895-1897) Rodolfo Lenz, filólogo alemán, a través de sus “Estudios Araucanos” clasificó la población en cuatro grupos, coincidiendo con la división que hasta ese entonces habían hecho los antropólogos e historiadores. Comenzó por dividirlos entre picunches y huilliches, como señala Salas,

“...a partir de su Estudio V, Lenz añadió otros dos dialectos muy poco diferenciados entre sí: el pehuenche chileno (o simplemente pehuenche) del área cordillerana de la Provincia de Malleco (IX región) y el moluche, de la Araucanía central (actual provincia de Cautín IX región.)” (Salas, Adalberto, 2003 pp. 24)

Al añadir estos dos dialectos, la clasificación aumentó a cuatro, quedando de esta forma:

<b>Clasificación</b>	<b>Significado</b>	<b>Ubicación</b>
<b>Picuntu o Picunche</b>	Gente del norte	Entre los ríos Bío-Bío y Valdivia
<b>Huilliche</b>	Gente del Sur	Al sur del río Bío-Bío
<b>Pehuenche</b>	Gente de los piñones	Falda oriental de la cordillera
<b>Moluche</b>	Gente del occidente	Araucanía central

El lingüista alemán Rodolfo Lenz, fue el primero que realizó estudios fonéticos modernos sobre el mapudungun e hizo esta clasificación de acuerdo a la ubicación geográfica de estos pueblos, observando además, que tenían también rasgos distintivos en el plano fonético, sin embargo, para él los dialectos pehuenche y moluche estaban estrechamente unidos, y no diferían notoriamente del picunche, a diferencia de lo que ocurría con el huilliche, ya que tal dialecto tenía muchas diferencias respecto a los otros tres.

Así también, observó que el picunche era el dialecto que había conservado mayormente las características fonéticas del idioma primitivo que había transcrito Havestadt y Febres, ya que:

*“Las fricativas labiodental y dental se pronuncian en picunche mayormente sonoras [v, d] en oposición a la pronunciación sorda [f, b] tan característica de los huilliches.*

*-Hay siempre r fricativa áptico-supralveolar o prepalatal (mejor retrofleja) y solo ocasionalmente una especie de r suave castellana (vibrante simple la que eventualmente se pierde casi por completo o se cambia por una n mal articulada)”* (Lenz en Salas, Adalberto, 2003 pp. 25)

Por lo tanto, estas características fonéticas habían sufrido muy pocas variaciones pese al paso del tiempo y a la convivencia e interacción de este dialecto con hablantes de otras lenguas.

## 6.1 Chedungun

Los pehuenches, o “gente de los piñones”, ubicados en las zona cordillerana, son quienes utilizan la denominación *chedungun* "el hablar de la gente", de *che* "gente, persona" y *dungun* "hablar" para referirse a la lengua propia de su zona.

Según documentos del Programa Especial de Salud y Pueblos Indígenas (PESPI 2011) algunas de las características de este dialecto son: fonemas particulares (escritos como sr, j, ts, l'), fluctuación de fonemas altamente regulada ü, i y la relación entre la primera y la segunda persona es simétrica, a diferencia de lo que ocurre con otras variantes, además de contrastes en el sentido y connotación de algunos términos. Salas agrega que, *“predominan definitivamente los alófonos sonoros [v, d] en el norte de área y a medida que se avanza hacia el*

*sur, se va haciendo más notoria la predominancia de los alófonos sordos [f, b].”*  
(Salas, Adalberto, 2003, pp. 30)

Para Salas, la riqueza lingüista de la zona de Alto Biobío es tal, que considera al pehuenche de este lugar, como “una isla lingüística dentro del territorio mapuche chileno”, es más, para él,

*“...siempre desde el punto de vista lingüístico, sería interesante investigar la conveniencia de dividir en dos el grupo pehuenche, separando a la población del Alto Bío-Bío como una unidad aparte, distinta al conjunto formado por los pehuenches meridionales de las provincias de Malleco y Cautín.”* (Salas, Adalberto, 2003, pp. 33)

## **7. Educación Intercultural**

Según la Unesco, interculturalidad es:

*“...un concepto dinámico y se refiere a las relaciones evolutivas entre grupos culturales. Ha sido definida como la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo.”*

(UNESCO, 2007 pp. 17)

Por lo tanto, el respeto, el conocimiento y la tolerancia, que según la RAE es entendida como la acción de “respetar las ideas, creencias o prácticas de los demás cuando son diferentes o contrarias a las propias”, son conceptos claves para establecer relaciones sanas entre los diversos grupos culturales que



coexisten. En ese sentido, la escuela (y los establecimientos educacionales en general) como agente socializador temprano, es el encargado de mediar, de hacer dialogar a las diferentes culturas. Para ello, se han propuesto dos enfoques: la educación multicultural y la intercultural.

*“La educación multicultural recurre al aprendizaje sobre otras culturas para lograr la aceptación o, por lo menos, la tolerancia para con esas culturas. La educación intercultural se propone ir más allá de la coexistencia pasiva, y lograr un modo de convivencia evolutivo y sostenible en sociedades multiculturales, propiciando la instauración del conocimiento mutuo, el respeto y el diálogo entre los diferentes grupos culturales.”* (UNESCO, 2007 pp. 18)

En Chile, algunos establecimientos enseñan a sus estudiantes la diversidad cultural presente en el país, como lo indican los programas educativos, sin embargo, otros a lo largo de la historia, no han querido ver y se niegan a adaptarse a la realidad, así, no es extraño que niños que hablan mapudungun, por ejemplo, deban asistir a escuelas donde las clases son en español y donde además, los contenidos no tienen relación con su contexto.

El derecho a ser educado en su propia lengua es uno de los principios de la educación intercultural que hoy en día se franquean, lo cual implica un problema, pues, como es sabido, la lengua se mantiene vigente mientras existan hablantes de ella, especialmente, niños que adquieran este código desde edades tempranas a través de sus padres o abuelos, pues serán ellos, los portadores de su lengua a las futuras generaciones.

### III. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

La invención de la escritura en Mesopotamia en el año 3.500 A.C, ha marcado el antes y el después de la humanidad, pues permitió fortalecer un sistema comunicativo que unificó a muchos pueblos.

Pese a que la invención de la escritura se remonta a miles de años, no se puede desconocer, que aún hoy, hay muchas culturas que carecen de esta herramienta, especialmente las comunidades indígenas, para quienes, la creación de alfabetos, no es una prioridad ni una necesidad siquiera.

Actualmente, Chile, es uno de los países de América Latina con menor cantidad de población aborigen, como lo muestra el siguiente cuadro, que contiene información respecto a la población total y la población indígena según los censos de la ronda del año 2000.

<b>País</b>	<b>Año de la información</b>	<b>Porcentaje de Población PI / Población total</b>	<b>Población indígena</b>	<b>Pueblos indígenas (PI)</b>
<b>México</b>	2010	15,00%	16.836.877	67
<b>Guatemala</b>	2002	41,00%	4.610.440	24
<b>Perú</b>	2007	15,70%	4.416.832	43
<b>Bolivia</b>	2012	41,00%	4.115.226	36
<b>Colombia</b>	2005	3,30%	1.392.623	83
<b>Ecuador</b>	2010	7,00%	1.018.176	12
<b>Brasil</b>	2010	0,50%	817.963	241
<b>Venezuela</b>	2011	2,80%	724.592	37
<b>Chile</b>	2002	4,60%	692.192	9

<b>Argentina</b>	2004-2005	1,61%	600.329	30
<b>Honduras</b>	2001	7,20%	440.313	7
<b>Panamá</b>	2010	12,20%	417.559	8
<b>Nicaragua</b>	2005	6,00%	311.704	9
<b>Paraguay</b>	2012	1,69%	112.848	20
<b>Costa Rica</b>	2011	2,40%	104.143	8
<b>El Salvador</b>	2007	0,20%	13.310	3

Fuente: CELADE-División de Población, CEPAL 2012.

Dentro de las 692.192 personas indígenas presentes en Chile, hasta el año 2002, la “*Ley indígena n° 19.254, reconoce a 9 pueblos: Mapuche, Aymara, Rapa Nui, Diaguita, Atacameños, Quechua, Colla, Alacalufe y Yagán*” (Guía de antecedentes territoriales y culturales de los pueblos indígenas de Chile, 2012, pp. 9), del total de población indígena presente en Chile, la raza mapuche es la de mayor número, con un 87, 3% respecto a la población indígena nacional. Y es precisamente el pueblo mapuche, uno de los pocos que ha podido subsistir y resistir a la cultura dominante (chilena) tanto a nivel territorial como cultural y dentro de este contexto, la lengua ha jugado un rol preponderante, por ello la mantención y utilización de una lengua común es una de las claves.

Pero al parecer, no basta con tener una lengua en común, pues, poco a poco surge la necesidad de representarla a través de un sistema escrito, por ello, se crean diversos sistemas de escritura (grafemario Nhwen, Azümcheffe, Raguileo, Unificado etc.), los cuales buscan unificar la lengua del pueblo mapuche, no obstante a ello, como este pueblo se distribuye por diferentes zonas geográficas de nuestro país, se han dado diferencias o variaciones de la lengua (dialectos), diversificaciones que también se manifiestan en la aparición de nuevos sistemas

de escritura, o en la edición o adaptación de estos, dependiendo de las necesidades.

Pese a los múltiples grafemarios que hay hoy en día, muchos hablantes nativos han manifestado abiertamente su descontento con estos, ya que, dichos grafemarios no representan su lengua. Tal es el caso de la comunidad pehuenche (gente de la cordillera) de Alto Biobío, para quienes, el problema, es que los actuales grafemarios no cumplen con el *principio fonémico* el cual:

*...postula una correspondencia biunívoca entre fonemas y grafías, esto es, que exista una letra para cada fonema, y viceversa. Este principio, que según Mosterín, debería gobernar todas las escrituras fonográficas, es el que facilita el mecanismo de la lectura y de la escritura, poniéndolas al alcance de todo el mundo. (Jesús Mosterín, 1981, pp. 178)*

De ahí, la necesidad de crear un grafemario que se haga cargo de recoger las características fonéticas de la zona de Alto Biobío y que sea capaz de cumplir con el principio fonémico, lo cual va en beneficio de la enseñanza y aprendizaje del chedungun. Actualmente, el grafemario que los pehuenches deben ocupar es el Azümcheffe, el cual ha sido fomentado por el Estado chileno, entidad que distribuye todos los documentos oficiales y educativos mediante el uso de este abecedario.

#### **IV. OBJETIVOS:**

##### **a) GENERAL:**

-Analizar la utilización de los grafemarios del mapudungun en el contexto de la educación intercultural de Alto Biobío con miras hacia una futura propuesta de grafemario chedungun.

##### **b) ESPECÍFICOS:**

- Elaborar un diagnóstico general sobre los grafemarios existentes para el mapudungun.
- Establecer las diferencias entre estos grafemarios y el chedungun de Alto Biobío.
- Proponer una metodología de trabajo para la elaboración final de un grafemario adaptado para la comuna de Alto Biobío.

#### **V. METODOLOGÍA:**

##### **1. Tipos de investigación**

###### **1.1 Investigación Cuantitativa**

Según el diccionario de la RAE, el concepto *cuantitativo* proviene del latín “quantum”, que significa “cuanto” y “tivo” que se usa para indicar una relación pasiva o activa. De ahí surge una de las principales características de la investigación de corte cuantitativo: la recolección de datos numéricos, cuyo análisis se hace a través de diversos procedimientos estadísticos, es decir, recoge y somete a análisis, datos sobre variables que se pueden cuantificar, lo que

finalmente, permite que el investigador pueda comprobar o no sus hipótesis, y establecer patrones de comportamiento.

La investigación cuantitativa utiliza un razonamiento deductivo (de lo general a lo particular), es decir, se plantea una teoría, de la cual se extraen una o varias hipótesis, para que posterior, el investigador deba comprobar y poner a prueba. Entre sus técnicas se encuentra el análisis descriptivo, exploratorio, experimental y no experimental; por ejemplo, a través de entrevistas (especialmente con preguntas cerradas) y encuestas. Las ventajas de estos métodos se fundamentan en su funcionalidad, objetividad, su sistematicidad y análisis estadístico.

*“Los fenómenos observados se clasifican según su frecuencia y distribución. Para clasificar las relaciones causales y su validez con la mayor claridad posible, las condiciones en las que se producen los fenómenos y las relaciones bajo estudio se controlan hasta donde cabe la posibilidad. Los estudios se diseñan de manera que la influencia del investigador (del entrevistador, de observador, etc.) pueda excluirse al máximo. Esto debería garantizar la objetividad del estudio, por lo que las opiniones subjetivas del investigador así como las de los individuos investigados se eliminan en gran parte.”* (Flick, Uwe, 2007, pp. 17)

Como aclara Flick, en la investigación cuantitativa, la objetividad es fundamental, para lograrla, el investigador sigue rigurosos procesos y toma distancia respecto al fenómeno de estudio, tomando un rol neutral para evitar que sus creencias, opiniones, prejuicios, etc. puedan influir en la investigación.

## 1.2 Investigación Cualitativa

De acuerdo con las circunstancias reales que contextualizan el objeto de estudio, la investigación tuvo un enfoque cualitativo, el cual se distingue del cuantitativo, principalmente por utilizar un método inductivo en donde el razonamiento asciende de lo particular a la ley general, en otras palabras, *“los investigadores desarrollan conceptos, intelecciones y comprensiones partiendo de pautas de los datos y no recogiendo datos para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidas.”* (Bodgan, R. & Taylor, S.J., 1994, pp. 18).

Las características de este tipo de investigación hacen que sea pertinente para este trabajo, ya que no se pretende necesariamente explicar un fenómeno, sino más bien comprenderlo en toda su esencia, es decir, conocer los agentes participantes de este y entender el rol que cumple cada uno de ellos. En función de lo anterior y atendiendo a nuestro rol de investigadores, se requirió viajar hasta la zona de Alto Biobío para conocer y analizar el problema en su contexto y conocer también las realidades de las distintos entes involucrados, como diría Flick, *“la investigación cualitativa se orienta a analizar casos concretos en su particularidad temporal y local y a partir de las expresiones y actividades de las personas en sus contextos locales.”* (Flick, Uwe, 2007, pp. 27). En este caso, al poder trabajar con los educadores tradicionales de la zona en su ambiente, se obtiene un “punto de vista interno” es decir, desde dentro del fenómeno mismo.

Los antecedentes mencionados anteriormente, demuestran que este tipo de investigación, en palabras de Hernández, Fernández & Baptista es:

*“...naturalista porque estudia a los objetos y seres vivos en sus contextos o ambientes naturales e interpretativo, pues intenta encontrar sentido a los fenómenos en términos de los significados que las*

*personas les otorguen.*” (Hernández, Fernández & Baptista, 2006, pp. 10).

Por lo tanto, la tarea del investigador es esencial, ya que no solo deberá recopilar la información, sino que también, deberá interpretarla para otorgarle sentido y significado. Sin embargo este último punto muchas veces resulta controversial y de ahí se desprende otra de las características de este tipo de investigación: la subjetividad.

*“A pesar de todos los controles metodológicos, en la investigación y sus hallazgos intervienen inevitablemente los intereses y el fondo social y cultural de los implicados. Estos factores influyen en la formulación de las preguntas e hipótesis de investigación lo mismo que en la interpretación de los datos y relaciones.”* (Flick, Uwe, 2007, pp. 17).

Como señala Flick, en la investigación cualitativa hay diversos factores que influyen en la recolección de la información y en la interpretación de los datos (distintas ideologías, cosmovisiones, distintas realidades sociales, juicios, prejuicios, etc.), estos factores, no solamente se manifiestan en cada uno de los sujetos de estudio, sino que también en el investigador y son significativos a la hora de establecer relaciones y conclusiones; de ahí el carácter subjetivo de este tipo de investigación, ya que no solo estará presente la realidad de los sujetos de estudio, sino que también la de quien investiga.

Otra característica de la investigación cualitativa es que los métodos utilizados para estudiar a los sujetos se desarrollan a partir del contexto, por lo que es común que se prefiera la construcción de instrumentos propios por sobre el uso de instrumentos estandarizados, al no efectuarse una medición numérica, el análisis no es estadístico, lo que permite que la recolección de información sea



abierta y flexible, con el fin de poder recoger de mejor manera las perspectivas y puntos de vista de los sujetos, aunque siempre estará guiada por el fenómeno en estudio y los objetivos que se hayan planteado para la investigación. En definitiva, los métodos de investigación pueden ir desde el análisis de documentación, la observación no estructurada, la discusión en grupo, la interacción con diferentes comunidades, hasta la entrevista en profundidad.

En el presente trabajo, se debió tener en cuenta no sólo los diversos sujetos involucrados en el fenómeno (educadores tradicionales, profesores, DAEM, etc.), sino que también, las diversas perspectivas o puntos de vista y opiniones que tiene cada uno de los ellos respecto a la problemática de los grafemarios, característica esencial de la investigación de corte cualitativa, para la cual, todos los puntos de vista tienen valor, lo que enriquece aun más la investigación, demostrando la variedad de perspectivas sobre el fenómeno. Por lo tanto, ante todos estos antecedentes, la investigación cualitativa, la que responde de mejor manera a este trabajo.

## **2. Unidad y sujetos participantes en el estudio**

Como se ha mencionado en párrafos anteriores, para llevar a cabo la investigación, se debió viajar hasta la comuna de Alto Biobío ubicada en la Octava Región. Allí, un gran porcentaje de la población pertenece a la etnia mapuche-pehuenche, por lo tanto, el tema de la educación intercultural es un tópico recurrente, en ese sentido, los educadores tradicionales son uno de los actores principales, es por ello que se llevaron a cabo reuniones, especialmente con los educadores tradicionales que trabajan en alguno de los cinco establecimientos educacionales municipales. El objetivo de dichas reuniones fue obtener diferentes

perspectivas respecto a la utilización de los grafemarios en la enseñanza del chedungun.

### **3. Instrumentos recopiladores de la información**

#### **3.1 Análisis de documentación**

En esta oportunidad, los instrumentos que se emplearon para el análisis de la realidad dialectal de la comuna de Alto Biobío, especialmente aquella que tiene relación con la utilización de los grafemarios, fueron principalmente, el análisis de documentos, tales como el Programa de Educación Intercultural Bilingüe con el que se trabaja en la comuna y publicaciones y/o documentos del Ministerio de Educación, como los Programas de Estudio del Mapuzugun.

#### **3.2 Entrevistas**

Luego de haber llevado a cabo las diferentes lecturas durante el trabajo en terreno, se realizó al menos una entrevista, la cual fue esencial para, en una primera instancia, tener una mirada más amplia y contextualizada del escenario dialectal, además de ayudar a complementar, refirmar y/o rectificar la información ya obtenida.

La entrevista fue realizada a un educador tradicional de la zona: Manuel Huenupe, él pertenece a la escuela básica E-970 Ralco. Su selección se basó en los veinte años experiencia que lleva como educador tradicional, por lo tanto, a lo largo de su carrera ha podido notar una serie de diferencias entre el Azümcheffe y el chedungun de Alto Biobío, así, se lograron dilucidar algunas de las

necesidades que tienen como hablantes del chedungun y como educadores tradicionales.

Las preguntas que se le hicieron al entrevistado, estuvieron orientadas a las diferencias que él puede notar entre el grafemario Azümcheffe y la realidad dialectal de la zona, lo que nos sirvió como método para obtener información de manera directa, de esta forma se logró establecer las diferencias en la pronunciación y los problemas que acarrea esto a la hora de enseñar en chedungun.

Las entrevistas se clasifican en tres tipos: estructuradas o cerradas, en las cuales no se pueden modificar las preguntas previamente establecidas en el instrumento; las entrevistas abiertas o no estructuradas, en donde solo se dispone de algunos temas y cuyas preguntas van surgiendo en el transcurso de ella; y las entrevistas semi-estructuradas o semi-abiertas, en donde existe un cuestionario de preguntas previas, pero este puede sufrir modificaciones a medida que va avanzando la entrevista. Esta última clasificación es la más utilizada por los investigadores debido a su versatilidad, por lo mismo es que se utilizó en esta investigación, ya que nos dio mayor libertad y flexibilidad a la hora de realizar las preguntas.

A su vez, las preguntas que se realizaron en dicha entrevista, fueron abiertas, pues otorgan la ventaja de obtener, por parte de el educador, respuestas entregadas con sus propias palabras, lo que permite que se profundice mucho más en la temática que se discute, aportando nuevos aspectos a la investigación.

### 3.3 Focus group

La investigación cualitativa, tiene a su haber variadas técnicas de recogimiento de información, entre ellas, los denominados “focus group” o grupos focales en su traducción al español. Esta técnica, como lo indica su nombre, se basa en la dinámica de grupo, cuyo número de participantes no debiera pasar de las doce personas, además supone la presencia de un moderador, cuya tarea es principalmente, guiar las intervenciones intentando que no se desvíen del tema central. Respecto a la duración de un focus group, estos se pueden desarrollar en un transcurso de entre noventa a ciento veinte minutos, ya que dependerá de la cantidad de participantes y de la complejidad del tema.

Los propósitos del focus group son variables, sin embargo, se pueden resumir en cuatro objetivos básicos: identificación de problemas, planeamiento, implementación y monitoreo.

*“... los grupos focales son especialmente útiles para las exploraciones iniciales. Los grupos focales pueden incluso llevar a cabo la discusión a pesar de que los miembros del equipo de investigación sepan muy poco acerca del tópico de discusión. Cuando el énfasis se pone en descubrir problemáticas, las discusiones son relativamente no estructuradas y abiertas. En lugar de orientar al grupo a hablar sobre una agenda predeterminada, el grupo de investigación trata de aprender qué materias son más atingentes al grupo. Así, los investigadores tratarán mediante el grupo focal, degenerar hipótesis de investigación acerca de nuevas problemáticas.” (Mella, Orlando, 2000 pp. 5)*

Como se expone en la cita anterior, dentro de las ventajas que entrega el focus group, una es que permite generar una discusión respecto del uso de los

grafemarios, sin que necesariamente quienes llevan a cabo la investigación sean hablantes de la lengua, ni pertenecientes a la cultura mapuche. Sin embargo, el énfasis no estuvo en descubrir problemáticas, ya que el tema principal a tratar estaba definido previamente, sino que se centró en el trabajo con los grafemarios para la enseñanza del chedungun.

Otra de las ventajas del focus group, es que permite que se conozca de manera natural y poco estructurada el problema que los educadores tradicionales tienen con la utilización de los grafemarios. Entendiendo que los educadores tradicionales no son profesionales de la educación, un trabajo poco estructurado permite que los resultados sean óptimos, más aún, cuando la cultura mapuche, en el ámbito de la conversación, no es de naturaleza estructurada. Gracias a esta metodología, cada uno desde su punto de vista y según su experiencia y las tareas que han debido realizar a lo largo de sus carreras, aportaron elementos que ayudaron a dilucidar las dificultades que han tenido en la enseñanza del chedungun en contextos educativos.

La investigación cualitativa, como se explicaba en páginas anteriores, tiene en cuenta las opiniones de cada uno de los sujetos participantes y en este trabajo son varios los involucrados, no solamente educadores tradicionales, sino que también, los lonkos o kimches de las diferentes comunidades presentes en la zona. De esta manera, el focus group fue una técnica idónea para el desarrollo de este trabajo, ya que en él pueden converger las opiniones de todos los participantes, siendo una instancia propicia para generar el diálogo y la discusión.

Otra de las ventajas que otorga el focus group para este trabajo, es que a través de esta técnica, la información que surge es mucho más amplia en comparación a la que se puede extraer, por ejemplo, de las entrevistas, cuyas preguntas son, generalmente cerradas y pensadas con anterioridad, además “la

*interacción propia de los grupos de discusión puede generar nuevas ideas o conexiones en base a comentarios que en un primer momento podrían parecer azarosos, y que pasarían desapercibidos en modelos cuantitativos”* (Kotler y Armstrong (2001) en Juan, Santiago y Roussos, Andrés, 2010, pp. 7). Es decir, el focus group es una técnica que permite recoger la información de manera natural y contextualizada.

En síntesis, la recolección de información y datos, se hizo mediante entrevistas y al menos dos reuniones de trabajo junto a educadores tradicionales de establecimientos educacionales de la comuna de Alto Biobío, para coordinar y establecer los lineamientos de la investigación, además de reuniones de consulta, en las que se integró a más participantes de la comuna, actividades que se realizaron a partir del mes octubre del año 2015.

Finalmente, una vez se analizaron exhaustivamente los grafemarios existentes y que se aclararon sus diferencias y similitudes, sus fortalezas y debilidades. Gracias a la colaboración de un educador tradicional, quien aportó sus observaciones respecto a la realidad fonética de la zona, se elaboró un diagnóstico que aclaró la situación de los grafemarios en Alto Biobío, para dar paso a una futura propuesta de grafemario chedungun.

## **SEGUNDA PARTE**

### **VI. Análisis de documentación**

Para conocer en mayor profundidad el contexto de la Educación Intercultural Bilingüe de Alto Biobío, se recurrió a la lectura y posterior análisis de, principalmente dos documentos emanados del Ministerio de Educación: El

Programa Intercultural Bilingüe y el Programa de Lengua Indígena de Primer año Básico. Estos documentos fueron útiles para hacer un contraste entre lo que se establece en los documentos oficiales y el trabajo que se está haciendo actualmente en sectores como Alto Biobío.

## **1. Programa de Educación Intercultural Bilingüe**

El Programa de Educación Intercultural Bilingüe, existe desde el año 1996 al interior del Ministerio de Educación y explica que:

*“El Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) espera dar respuesta a los requerimientos de los pueblos indígenas y de la sociedad nacional, en el marco de la Reforma Educacional que plantea un proceso de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación.”(Coordinación Nacional Programa Educación Intercultural Bilingüe 2002, pp.7)*

Este programa tiene por objetivo, que todos los estudiantes sin condicionantes étnicas adquieran por medio de prácticas pedagógicas, conocimientos de la lengua y la cultura de pueblos originarios, atendiendo a una autonomía curricular, en función del contexto educativo.

*“La introducción en la educación nacional del principio de la autonomía curricular se orienta hacia un mejoramiento sustantivo de la calidad de la enseñanza y de los procedimientos de elaboración de planes y programas de estudio. La aplicación de este principio supone respetar los elementos que son comunes o característicos de la cultura nacional y la pluralidad de opciones de vida que se expresan en nuestra sociedad.” (Currículum Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos*

Obligatorios de la Educación Básica. Ministerio de Educación, 2002, pp.9)

Cada comunidad educativa puede elaborar y adecuar una propuesta curricular en función de las demandas educativas culturales y lingüísticas de la propia comunidad, con el fin de vitalizar la lengua y cultura ancestral.

Al respecto, la *Coordinación Nacional Programa Educación Intercultural Bilingüe* nos dice que:

*“El proyecto Educativo Institucional (PEI) debe ser un instrumento que otorgue prioridad a la valoración de los conocimientos vernáculos previos de los alumnos y alumnas, que permita que sus pensamientos, emociones, conocimientos y experiencias, converjan en actos comunicativos concretos, simbólicos e interculturales.”*(Coordinación Nacional Programa Educación Intercultural Bilingüe, 2002, pp.11)

Todo esto apunta esencialmente a una educación de carácter incluyente, en donde se logren compartir los objetivos y contenidos de carácter obligatorio para todos los alumnos del país pero, adecuándolos a sus características y experiencias lingüísticas y culturales.

Para ello el PIB desarrolla diversas estrategias con el fin implementar políticas que favorezcan una educación Bilingüe.

1. Implementación del sector /asignatura de Lengua Indígena
2. Revitalización cultural y lingüística
3. Interculturalidad en el espacio escolar
4. Estrategias de bilingüismos

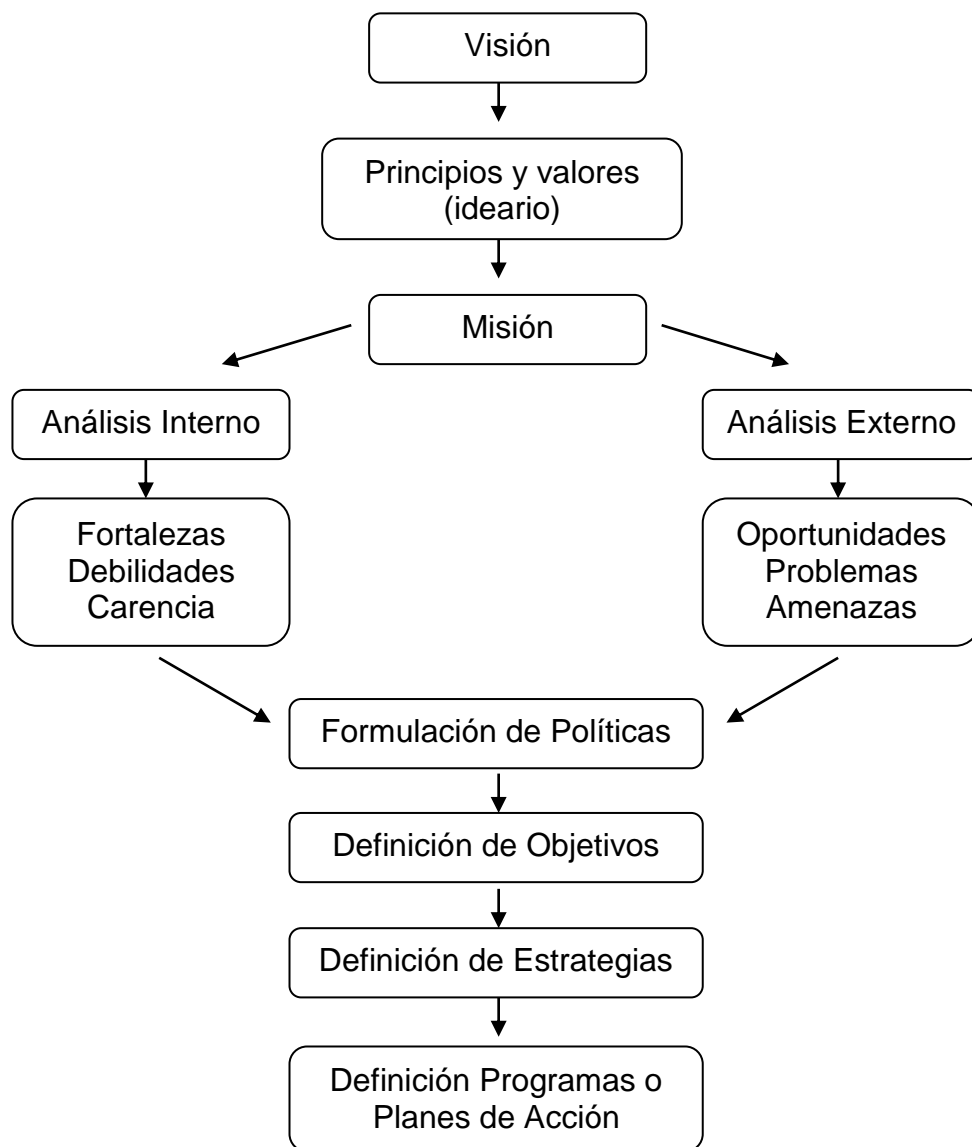


Todas estas estrategias se generan bajo una mirada de preservación de la lengua, a través de la incorporación del concepto de identidad, entre los saberes aprendidos y su propio contexto. Es decir, se favorece una educación descentralizada, que contribuye al fortalecimiento de la identidad de los y las estudiantes así como también, de la autoafirmación personal hacia su propia lengua.

*“La educación Chilena actualmente enfatiza aprendizajes significativos que estén estrechamente vinculados con el entorno, con las experiencias, los intereses, emociones y comportamientos culturales que el niño trae de la escuela. La construcción de aprendizajes, conocimientos y habilidades se plantea en un clima de respeto, tolerancia hacia la diversidad de saberes.”* (Coordinación Nacional Programa Educación Intercultural Bilingüe, 2002, pp. 7)

Lo anterior nos indica que el Estado reconoce que, para que el aprendizaje sea significativo, el estudiante debe establecer una conexión con lo que está aprendiendo, vincularse con el entorno, sin embargo, esto es difícil de lograr cuando el alumno no se siente cómodo en la forma en la cual se le está enseñando, por ejemplo, a hablar en su lengua, la cual difiere bastante a la de su entorno, a la que ha aprendido en su hogar y dentro de su comunidad y con la que está relacionado desde sus primeros años.

## 1.1 Estructura del PEIB



Fuente: Coordinación Nacional Programa Educación Intercultural Bilingüe, 2002.

Hoy en día existe una dicotomía entre el Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe propuesto por el Ministerio de Educación, desde el año 1996 y la realidad de la población pehuenche de Alto Biobío.

Hablamos de un proyecto que favorece el concepto de identidad, de inclusión educativa, pero que no responde a la verdadera necesidad del pueblo

pehuenche, ya que este no posee esencialmente lo básico, un sistema escrito consolidado que pueda ser enseñado y revitalizado por sus hablantes.

## 2. Programa de estudio sector Lengua Indígena

La Ley Indígena tiene como misión desarrollar la EIB, lo que se traduce en la implementación, en todos los colegios públicos con más del 50% de estudiantes indígenas, de la asignatura de Lengua Indígena. En la zona de Alto Biobío se imparte, por tanto, la lengua mapudungun, para ello, el Ministerio de Educación y la CONADI, han desarrollado una serie de materiales, entre los cuales están los Programas de Estudio, los que van desde 1° básico y que se dividen en tres ejes: Tradición Oral, Comunicación Oral y Comunicación escrita.

Ejes	Objetivos
Tradición Oral	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Escuchar y comprender diversos tipos de relatos locales, familiares y territoriales apropiados para niños.</li> <li>- Escuchar y reproducir canciones tradicionales propias del ámbito familiar y social del pueblo indígena.</li> </ul>
Comunicación Oral	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer y practicar normas de saludo, según contexto y situación.</li> <li>-Escuchar diversas formas literarias breves.</li> <li>-Utilizar expresiones frecuentes y vocabulario apropiado en situaciones comunicativas cotidianas.</li> <li>-Distinguir nociones elementales propias de la lengua indígena para referirse al espacio, al tiempo y a las relaciones de parentesco.</li> </ul>

	-Distinguir y reproducir adecuadamente sonidos de uso cotidiano propios de la lengua indígena.
Comunicación escrita	- Leer y escribir palabras sobre temas cotidianos. -Leer las letras del alfabeto, asociándolas con el sonido correspondiente, a partir de palabras. -Describir imágenes sobre situaciones de práctica social, cultural y religiosa en lengua indígena. -Identificar textos escritos en lengua indígena y mostrar interés por la lectura de estos.

Fuente: MINEDUC, 2011, Programa de estudio Segundo año básico, Sector lengua indígena: Mapuzugun.

*“Estos programas consideran las particularidades lingüísticas de cada una de las lenguas, asumiendo la flexibilidad que exigen los diferentes contextos para su implementación.”* (MINEDUC, 2011, pp. 8). El problema, por un lado, es que las particularidades del mapudungun son consideradas sólo en teoría y el Ministerio de Educación no se hace cargo, realmente de estas “particularidades”, dejando la tarea a los educadores tradicionales, quienes deben estar permanentemente trabajando en adecuaciones a los programas, especialmente a la hora de desarrollar la comunicación escrita, pues, *“leer y escribir palabras sobre temas cotidianos”* y *“leer las letras del alfabeto, asociándolas con el sonido correspondiente, a partir de palabras”* (MINEDUC, 2011, pp. 20), no son tareas fáciles para los niños de Alto Biobío, pues, para ellos el grafemario Azümcheffe, en el que viene escrito el material complementario, es ajeno a su realidad dialectal.

En el documento *“Algunas orientaciones curriculares para la educación intercultural bilingüe en contextos mapuches”*, emanado del MINEDUC se establece que:

*“De acuerdo a la experiencia chilena, es posible identificar dos estrategias de adecuación curricular, que permiten la realización de acciones de EIB en el marco curricular actual. Ellas son: la contextualización de objetivos y contenidos, y la complementación de objetivos y contenidos.”* (MINEDUC, 2002, pp. 11)

De esta manera, los educadores tradicionales tienen la posibilidad de agregar objetivos y contenidos que sean pertinentes a la cultura mapuches y que el programa de Lengua Indígena no haya considerado. Sin embargo, las medidas anteriores, no logran dar solución a la problemática de fondo, la cual tiene que ver con enseñar a los niños y jóvenes de Alto Biobío a leer y escribir en chedungun.

Al continuar leyendo el Programa de Lengua Indígena, nos encontramos con una característica que llama la atención:

*“se legitima la comunidad como fuente de saberes y de experiencia. En el caso de las comunidades hablantes de la lengua originaria, la presencia de los ancianos es fundamental, ya que son verdaderas bibliotecas que los niños y niñas pueden consultar”* (MINEDUC, 2011, pp. 12)

Esta característica se sustenta en el respeto que tiene la cultura mapuche hacia los miembros mayores de la comunidad, pues son ellos quienes transmiten sus conocimientos ancestrales a las nuevas generaciones, tal reconocimiento resulta valioso en una cultura cuyo mayor porcentaje de hablantes lo componen, principalmente las personas adultas y ancianos, por lo tanto son una fuente de conocimientos que está a disposición y a la cual se le debe sacar provecho para que la lengua mapuche pueda continuar vigente.

## **VII. Análisis del uso de los grafemarios en Alto Biobío**

### **1. Contexto educacional de Alto Biobío**

Hoy en día, la comuna de Alto Biobío tiene una población de 9.383 aprox. (según los últimos datos oficiales del Censo 2002 ) y en su mayoría son personas pertenecientes a alguna de las doce comunidades pehuenches presentes en la zona: Callaqui, QuepucaRalco, RalcoLepoy, Pitril, Cauñicú, Malla Malla, Trapa Trapa, Butalelbun, El Avellano, El Barco, Guayali y Los Guindos, de hecho, según la encuesta CASEN del año 2006, el 71% de la población se declara perteneciente a la etnia mapuche-pehuenche.

En la zona de Alto Biobío, la interculturalidad y el bilingüismo se viven día a día y están presentes en todas las localidades de la comuna, es decir, no son una aspiración, sino una realidad, por lo tanto, el sistema educativo chileno tiene que necesariamente, responder a esa necesidad, por eso, es que el primer paso que se está dando, es tomar acuerdos respecto al grafemario, para que en todos los establecimientos educacionales se unifique el trabajo en torno a este tema.

En Alto Biobío, se encuentran niños que en sus primeros años son monolingües del chedungun, de ahí, que el concepto de interculturalidad se haya transformado en el sello educativo de los establecimientos escolares de la zona, no sólo por la cantidad de personas pertenecientes a la etnia mapuche, sino que también, por la preservación de la cultura, tarea que se ha convertido en el objetivo principal, desde la etapa pre-escolar hasta la enseñanza media.

Desde el año 2014 en Alto Biobío y Tirúa se pone en marcha un proyecto piloto impulsado por la JUNJI (Junta Nacional de Jardines Infantiles), el cual trabaja con niños de los NT (Niveles de Transición)1 Y 2, es decir, desde los

primeros seis meses de vida y se caracteriza por contar con educadoras hablantes de chedungun, e intentar que el conocimiento que se imparte en sus centros sea validado por la comunidad, además de promover la participación y el trabajo de los apoderados en el fortalecimiento de la lengua. Sin embargo, pese a los esfuerzos, quedan muchas tareas pendientes, entre ellas la creación de una malla curricular pertinente y contextualizada, ya que en los jardines infantiles, actualmente se trabaja con el material estandarizado que entrega la CONADI, pero dicho material, no siempre cumple con la consigna de la pertinencia en el caso de Alto Biobío.

La comuna cuenta con cinco establecimientos educacionales municipales, cuatro escuelas básicas: Escuela E-970 Ralco, Escuela G-1180 Pitril, Escuela G-1181 RalcoLepoy, Escuela G-1183 Callaqui y un Liceo: el Liceo Intercultural Bilingüe Ralco, de estos cinco establecimientos, cuatro cuentan con internado, posibilitando a los alumnos de lugares más remotos de la comuna, la permanencia y asistencia a clases. El Liceo, se encuentra en el centro de Ralco y trabaja con educadores tradicionales. Este establecimiento, aunque en su nombre se declara bilingüe, en la realidad no lo es, ya que no hay un currículum adecuado, profesores capacitados, ni estrategias preparadas para una enseñanza bilingüe. De hecho,

*“la principal crítica que realizan los estudiantes, es el no tener un profesor en el establecimiento que sepa mapudungun y que trabaje para el establecimiento de manera permanente...”*

*“...los constantes cambios de asesor cultural que suceden en el establecimiento, dificultan la ejecución de las clases y a la vez que aquellos que no están interiorizados con la cultura, la aprendan”.* (Canales & Muñoz, 2011, pp. 68).

Lo anterior evidencia la importancia del educador tradicional en el desarrollo de un proyecto educativo intercultural bilingüe, específicamente en el trabajo diario con los estudiantes, con quienes muchas veces generan vínculos afectivos que se rompen cuando el educador deja el establecimiento. Además, los constantes cambios afectan desde el punto de vista de la enseñanza, ya que tras estos, les cuesta habituarse al nuevo asesor cultural o educador tradicional.

Ahora bien, respecto a las clases de lengua y cultura mapuche, el programa de estudio señala que son cuatro horas a la semana y deben ser realizadas por un educador tradicional que conozca la cultura mapuche. En Alto Biobío, las clases

*“...están enfocadas principalmente en la gramática y fonética, las cuales se realizan en el horario de clases de lenguaje y comunicación. Es en esa materia, en donde asignan unas horas a la semana para poder trabajar con los programas del gobierno, adaptándolos para trabajarlos en enseñanza media. Cabe destacar también que en la Institución no se han realizado capacitaciones últimamente y que quien lleva a cabo las clases de lengua indígena es un asesor (facilitador) externo al Liceo, que maneje la cultura y el idioma, lo cual podemos destacar como la principal dificultad que se presenta entre los profesores para poder desarrollar las clases de lengua indígena. También nos señalan que como Institución están trabajando prácticamente solos, pues no reciben el apoyo necesario de las instituciones y encargados de la implementación del programa en la localidad.” (Canales & Muñoz, 2011, pp. 66).*

Los antecedentes anteriores, muestran la realidad de un Liceo que lleva el concepto de “bilingüe” sólo en su nombre, ya que, en la práctica, la implementación de una Educación Intercultural Bilingüe se da de manera parcial,



en un escenario que se complica, entre otros factores, por la falta de contratación de asesores que estén de forma permanente en el establecimiento y no sean cambiados cada cierto tiempo, perdiendo el avance que hacen los niños, y por la inexistencia de programas adecuados a esta zona dialectal.

Por otro lado, hay una escasa supervisión por parte del Ministerio y de CONADI, o de los mismos municipios, respecto a la implementación de éstos programas. Así, por ejemplo, en Alto Biobío, *“pudimos darnos cuenta que ni el Liceo ni en el Departamento de Educación cuenta con respaldos o documentos como planificaciones, guías o diseños de clases”*. (Canales & Muñoz, 2011, pp. 79).

Finalmente, como es sabido, el grupo etario de los adultos y ancianos se instala como el más competente en la lengua originaria, sin embargo, los niños y jóvenes son el grupo más vulnerable. Para revertir esa situación y teniendo en cuenta el tiempo que este último grupo pasa en la escuela o liceo, se trabaja con educadores tradicionales, figura que tiene sus raíces en los antes llamados “asesores culturales” y se refiere a la *“persona hablante de la Lengua Indígena que enseña en el aula”* (Loncon, 2013, pp. 48). Nacen en 1996 en el contexto del PEIB del MINEDUC que surge por mandato de la Ley Indígena y cuya principal tarea es desarrollar la EIB en lugares de alta población indígena. No obstante, recién trece años más tarde (en el año 2009) se logra impartir formalmente la asignatura de Lengua Indígena (LI) por mandato del Decreto Supremo 280. Esta asignatura es obligatoria para todos los establecimientos públicos que tienen un porcentaje de estudiantes indígenas superior al cincuenta por ciento, por lo tanto está siendo impartida en todas las escuelas de Alto Biobío de 1° a 6° Básico por los educadores tradicionales y los denominados profesores mentores (profesores formados profesionalmente como docente).

## 2. Grafemarios

### 2.1 Alfabeto unificado

Este alfabeto surge en el año 1986 como respuesta a la necesidad de organizar la escritura del idioma mapudungun, en el contexto del “Encuentro para la unificación del alfabeto mapuche”, organizado en la ciudad de Temuco. En dicha discusión, participaron diversos profesionales especialistas en mapudungun y lingüística. Su propuesta se le atribuye a la lingüista de origen mapuche María Catrileo Chiguailaf y Adalberto Salas, *“es defendido por muchos expertos por su simpleza y concordancia con el castellano, lo que permite mayor difusión”* (Enciclopedia Regional del Bío-Bío 2006, pp. 204), no obstante a ello, es utilizado con mayor frecuencia en círculos académicos.

Este sistema consta de 27 letras, 6 vocales y 21 consonantes: a, ch, d, e, f, g, i, k, l, ll, m, n, ñ, ng, o, p, r, s, t, t̄, tr, u, ü, w, y. Uno de los lingüistas invitados a participar de este trabajo fue Anselmo Raguileo, conocido difusor y propulsor de la lengua mapuche, sin embargo, no quiso ser parte de esta propuesta por discrepar con sus planteamientos, es por esto que Anselmo crea su propio grafemario, el que veremos más adelante.

Nº	Letras	Fonema	Pronunciación	Ejemplos
1	A	/a/	Como vocal <i>a</i> española.	<i>awar habas</i>
2	E	/e/	Como vocal <i>e</i> española.	<i>ñuke madre</i>
3	I	/i/	Como vocal <i>i</i> española.	<i>koni entró</i>
4	O	/o/	Como vocal <i>o</i> española.	<i>nor derecho</i>
5	U	/u/	Como vocal <i>u</i> española.	<i>uman dormir</i>

6	Ü	/ú/	Como <i>u</i> , sin redondear los labios (variante [ɔ])	kütral <i>fiengo</i>
7	Ch	/tʃ/	Semejante al castellano <i>ch</i> . En el área huilliche (sur) tiene también sonido <i>ts</i> .	challa <i>olla</i>
8	D	/θ/	Al centro del territorio mapuche, como <i>z</i> española. Al norte y sur, como <i>d</i> suave [ð].	deya <i>hermana</i>
9	F	/f/	Como <i>f</i> castellana (centro). Más cercana a <i>v</i> (norte). Como <i>f</i> , como <i>j</i> o aspirada (sur).	fro <i>diente</i>
10	G	/ɣ/	Suena como <i>g</i> suave [ɣ].	legi <i>apuntó</i>
11	K	/k/	Como <i>c</i> española antes de vocales <i>a</i> o <i>u</i> .	kachilla <i>trigo</i>
12	L	/l/	Como <i>l</i> española.	lipang <i>brazo</i>
13	Ľ	/ʎ/	Interdental. En territorio huilliche, como retrofleja.	lawen <i>remedio</i>
14	Ll	/ʎ/	Como <i>ll</i> española más tradicional o como habitualmente la <i>ll</i> de Chile.	llüngki <i>rana</i>
15	M	/m/	Como <i>m</i> española.	mamüll <i>madera</i>
16	N	/n/	Como <i>n</i> española.	wentru <i>hombre</i>
17	Ñ	/ɲ/	Interdental.	kona <i>empleado, niño</i>
18	Ñ	/ɲ/	Como <i>ñ</i> española.	ñochi <i>despacio</i>
19	Ng	/ŋ/	Equivalente a la secuencia <i>ng</i> del español, pero como un solo sonido.	ngan <i>siembra</i>
20	P	/p/	Como <i>p</i> española	petu <i>todavía</i>
21	R	/r/	Retrofleja. Se ensorlece en territorio huilliche.	rali <i>plato</i>
22	S	/s/	Como <i>s</i> del español de Chile.	sañwe <i>cerdo</i>
23	T	/t/	Como <i>t</i> española.	tifa <i>estela</i>
24	Ṭ	/t̪/	Interdental	ṭol <i>frente</i>
25	Tr	/tʃ/	Un solo sonido, retroflejo.	fotra <i>barro</i>
26	W	/w/	Como <i>g</i> en la palabra <i>guante</i> , pero más suave. [ɣ]. En diptongo, antes o después de otra vocal, suena como <i>u</i>	challwa <i>pescado</i> pwel <i>este (punto cardinal)</i> chew <i>dónde</i>
27	Y	/j/	Antes de una vocal, como la <i>y</i> del español. En diptongo suena como <i>i</i> .	ayün <i>gustar</i> doy <i>más</i>

Fuente: En Álvarez-Santullano; Forno Sparosvich & Risco del Valle, 2015.

Sus características principales son:

- Representa las tres consonantes dentales.
- Sus grafemas representan la lengua castellana, estableciendo una relación grafema-fonema.
- No incorpora representaciones regionales.

## **2.2 Alfabeto Raguileo**

Alfabeto creado por Anselmo Raguileo en el año 1982, lingüista, investigador y poeta mapuche, quien participó activamente de movimientos en favor de mantener activa la lengua mapudungun, además se desempeñó como profesor de la lengua mapuche en la Universidad de Chile. Para poder llevar a cabo la realización de su alfabeto, Raguileo realizó cursos de lengua mapuche entre 1982 y 1990 en CAPIDE, AdMapu y la Sociedad Mapuche Newen.

Este sistema consta de 26 letras, donde cada sonido se representa solo por un signo, quedando de la siguiente manera a, c, z, e, f, q, i, k, l, b, j, m, n, h, ñ, g, o, p, r, s, t, x, u, v, w, y.

A continuación una tabla representativa de este alfabeto, donde destaca letra, fonema, pronunciación y ejemplos.

1	A	/a/	Como vocal <i>a</i> española.	akun <i>llegué</i>
2	E	/e/	Como vocal <i>e</i> española.	niefun <i>tenía</i>
3	I	/i/	Como vocal <i>i</i> española.	xogli <i>flaco</i>
4	O	/o/	Como vocal <i>o</i> española.	ponwi <i>adentro</i>
5	U	/u/	Como vocal <i>u</i> española.	kayu <i>seis</i>
6	V	/i̯/ <sup>8</sup>	Como <i>u</i> sin redondear los labios, (variante [ə]).	antv <i>sol</i>
7	C	/tʃ/	Semejante al castellano <i>ch</i> . En el área huilliche (sur) tiene también sonido <i>ts</i> .	ciwku <i>tiuque</i>
8	Z	/θ/	Al centro del territorio mapuche, como <i>z</i> española. Al norte y sur, como <i>d</i> suave [ð].	casi <i>sal</i>
9	F	/f/	Como <i>f</i> castellana (centro). Más cercana a <i>v</i> (norte). Como <i>f</i> , como <i>j</i> o aspirada (sur).	yerfa <i>yerba</i>
10	Q	/ɣ/	Suena como <i>g</i> suave.	naqeltu <i>abajo</i>
11	K	/k/	Como <i>c</i> española antes de vocales <i>a</i> o <i>u</i> .	akun <i>llegué</i>
12	L	/l/	Como <i>l</i> española.	alka <i>gallo</i>
13	B	/ɬ/	Interdental En territorio huilliche, suele ser retrofleja	koyba <i>mentiroso</i>
14	J	/ʎ/	Como <i>ll</i> española más tradicional o como habitualmente la <i>ll</i> de Chile	kawej <i>caballo</i>
15	M	/m/	Como <i>m</i> española	kimvn <i>saber</i>
16	N	/n/	Como <i>n</i> española	koybatun <i>mentir</i>
17	H	/ɲ/	Interdental	neweh <i>fuerza</i>
18	Ñ	/ɲ/	Como <i>ñ</i> española	ñarki <i>gato</i>
19	G	/ɣ/	Equivalente a la secuencia <i>ng</i> del español, pero como un solo sonido	newehgen <i>ser fuerte</i>
20	P	/p/	Como <i>p</i> española	payun <i>barba</i>
21	R	/ɾ/	Retrofleja. Se ensordece en territorio huilliche	rvme <i>junquillo</i>
22	S	/s/	Como <i>s</i> del español de Chile	asukura <i>azúcar</i>
23	T	/t/	Como <i>t</i> española	metawe <i>cántaro</i>
24	—	/t̪/	Interdental	—
25	X	/tʃ/	Un solo sonido, retroflejo	xawun <i>reunión</i>
26	W	/w/	Como <i>g</i> en la palabra <i>guante</i> , pero más suave [ɣ] En diptongo, antes o después de otra vocal, suena como <i>u</i>	xawun <i>reunión</i> awkiñko <i>eco</i> pwel <i>este</i> (punto cardinal)
27	Y	/j/ <sup>9</sup>	Antes de una vocal, como la <i>y</i> del español. En diptongo suena como <i>i</i>	yeku <i>cormorán</i> koybatun <i>mentir</i>

Fuente: Fuente: En Álvarez-Santullano; Forno Sparosvich & Risco del Valle, 2015.

Las características de este alfabeto son:

- No existe representación para el fonema oclusivo dental (t).
- Incluye representaciones tanto para la nasal dental (n) y la lateral dental (l).
- Se caracteriza por intentar insertar letras diferentes a la pronunciación del castellano. Por caso, utiliza la letra <x> representando el fonema africado retroflejo. La gran mayoría de los alfabetos utilizan la combinación /tr/, Raguileo en cambio propone /t,s/.
- No se observa en su grafemario la diferenciación regional en su representación de fonemas.

### **2.3 Alfabeto Azümchefe**

Propuesto el año 2003 por la CONADI (Corporación Nacional de Desarrollo Indígena) y tres organizaciones mapuches: Kellukleayñpu Zomo, Folilche Aflai ai y Ad Mapu, con el fin de terminar la problemática y dar una solución definitiva ha dicho problema de representación de la lengua mapuche y crear un sistema único para el mapudungun. Este sistema de escritura se hizo en conjunto con hablantes mapuche los cuales ya conocían los grafemarios de Raguileo y unificado, entre otros. Este Grafemario consta de 28 letras, 6 vocales y 22 consonantes: a, ch, z, e, f, q, i, k, l, lh, ll, m, n, nh, ñ, g, o, p, r, s, t, tx, u, ü, w, y, s. Este grafemario, incluye dos grafemas especiales: sh que expresa aprecio y t' que manifiesta desprecio. A pesar de todo esto y de contar con el respaldo de una institución del Estado, no ha tenido la recepción esperada.

Nº	Letras	Fonema	Pronunciación	Ejemplos
1	A	/a/	Como vocal <i>a</i> española.	az <i>rostro</i>
2	E	/e/	Como vocal <i>e</i> española.	relmu <i>arco iris</i>
3	I	/i/	Como vocal <i>i</i> española.	yien <i>llevo</i>
4	O	/o/	Como vocal <i>o</i> española.	ofül <i>sorbo</i>
5	U	/u/	Como vocal <i>u</i> española.	upen <i>olvidar</i>
6	Ü	/i/	Como <i>u</i> sin redondear los labios (variante [ə]).	ürkün <i>cansarse</i>
7	Ch	/tʃ/	Semejante al castellano <i>ch</i> . En el área huilliche se utiliza también como <i>ts</i> .	chofũ <i>flojo</i>
8	Z	/θ/	Al centro, como zeta española. Al norte y sur, como <i>d</i> suave [ð].	zügu <i>asunto</i>
9	F	/f/	Como <i>f</i> castellana (centro). Más cercana a <i>v</i> (norte). Como <i>f</i> , como <i>j</i> o aspirada (sur).	faw <i>aquí</i>
10	Q	/ɣ/	Como <i>g</i> suave [ɣ].	reɣle <i>siete</i>
11	K	/k/	Como <i>c</i> española antes de vocal <i>a</i> o <i>u</i> .	Kuñiwün <i>tener cuidado</i>
12	L	/l/	Como <i>l</i> española	lolon <i>hoyo</i>
13	Lh	/ɭ/	Interdental. En territorio huilliche, como retrofleja.	kelhũ <i>rojo</i>
14	Li	/ʎ/	Como <i>ll</i> española más tradicional o como habitualmente la <i>ll</i> de Chile.	llaskün <i>enojarse</i>
15	M	/m/	Como <i>m</i> española.	mañüm <i>agradecido</i>
16	N	/n/	Como <i>n</i> española.	nütgam <i>conversación</i>
17	Nh	/ɲ/	Interdental.	punh <i>noche</i>
18	Ñ	/ɲ/	Como <i>ñ</i> española.	ñawe <i>hija</i>
19	G	/ŋ/	Equivalente a la secuencia <i>ng</i> , pero como un solo sonido.	zugun <i>hablar</i>
20	P	/p/	Como <i>p</i> española.	püran <i>subir</i>
21	R	/ɾ/	Retrofleja. Se ensordece en territorio huilliche.	rapin <i>vomitarse</i>
22	S	/s/	Como <i>s</i> del español de Chile.	weswes <i>loquito</i>
23	T	/t/	Como <i>t</i> española.	tapül <i>hoja vegetal</i>
24	—	/t̪/	Interdental.	—

25	Tx	/t͡ɬ/	Un solo sonido, retroflejo.	txalka <i>trueno</i>
26	W	/w/	Como g en la palabra <i>guante</i> , pero más suave. [y]. En diptongo, después de otra vocal, suena como u.	weluñima <i>al revés</i> füw <i>hilo</i>
27	Y	/j/	Antes de vocal, como y del español. En diptongo decreciente suena como i.	yafkan <i>ofender</i> üy <i>nombre</i>
28	SH	[ʃ]	Como la pronunciación fricativa, bastante común (y estigmatizada) de <i>ch</i> en castellano de Chile.	shomo <i>mujercita querida</i>
29	T´	[tʰ]	Más atrás que la <i>t</i> del castellano (palatalizada).	wesa t´e <i>hombre malo (con enfado)</i>

Fuente: Fuente: Fuente: En Álvarez-Santullano; Forno Sparosvich & Risco del Valle, 2015.

Este alfabeto:

- No reconoce la t dental.
- Reconoce dos dentales, las cuales son reconocidas por una H posterior (LH) (NH).

## 2.4 Grafemario Nnewen

Propuesto por Heinrich Puschmann en 1996. Su nombre proviene de la voz mapudungun *ñeweñ*, que significa “red”. La característica principal de este grafemario es que toma en cuenta las herramientas tecnológicas actuales, lo que hace que sea compatible con las diferentes herramientas de escritura de los computadores, ya que no necesita caracteres especiales para determinados fonemas, sin embargo, esta distinción no ha logrado la aceptación que se esperaba. Actualmente está en desuso.



### 3. Comparación de los alfabetos Raguileo, Unificado y Azümchefe.

La siguiente tabla compara las letras usadas por el Alfabeto Unificado, el Grafemario Raguileo, el Grafemario Azümchefe para representar los sonidos de la lengua mapuche.

RAGUILEO	UNIFICADO	AZÜMCHEFE	DESCRIPCIÓN FONÉMICA
A	A	A	Vocal central, baja.
E	E	E	Vocal anterior, media.
I	I	I	Vocal anterior, alta.
O	O	O	Vocal posterior, media.
U	U	U	Vocal posterior, alta.
V	Ü	Ü	Vocal posterior, alta, no redondeada.
C	CH	CH	Africada, alveopalatal, sorda.
Z	D	Z	Fricativa, interdental, sorda.
F	F	F	Fricativa, labiodental, sorda.
Q	G	Q	Semiconsonante, anterior, no redondeada
K	K	K	Oclusiva, velar, sorda.
L	L	L	Lateral, alveolar, sonora.
B	<u>L</u>	LH	Lateral, interdental, sonora.
J	LL	LL	Lateral, velar, sonora.
M	M	M	Nasal, bilabial, sonora.
N	N	N	Nasal, alveolar, sonora.

H	<u>N</u>	NH	Nasal, interdental, sonora
Ñ	Ñ	Ñ	Nasal, palatal, sonora.
G	NG	G	Nasal, velar, sonora.
P	P	P	Oclusiva, bilabial, sorda.
R	R	R	Vibrante simple de sonido retroflejo.
S	S	S	Fricativa, alveolar, sorda.
T	T	T	Oclusiva, dental, sorda.
–	<u>I</u>	–	Oclusiva, interdental, sorda.
X	TR	TX	Africada, alveolar de sonido retroflejo.
W	W	W	Oclusiva, velar, sonora.
Y	Y	Y	Fricativa, palatal, sonora.

El cuadro anterior muestra un análisis comparativo entre los tres grafemarios más conocidos y su relación con el español de Chile. En él podemos observar que las vocales /a/ /e/ /i/ /o/ /u/ de los tres grafemarios expuestos no difieren del alfabeto español, pues tanto su representación gráfica, como sus sonidos son iguales. Sin embargo, para poder representar la lengua mapuche es necesario contar con una *sexta vocal*, ésta tiene la particularidad de representar un sonido medio entre la /i/ y la /u/ o de la /e/ y la /u/. Así, por ejemplo, entre *u* y *ü* cambia la pronunciación de la palabra y también el significado, como es el caso de *rume*, que significa ‘muy’, y *rüme* ‘junquillo’.

La particularidad anterior ha hecho que los lingüistas e investigadores hayan tenido diferencias de opinión respecto de esta vocal. Su pronunciación resulta difícil para quienes no son hablantes nativos, tema relevante si se piensa

en los niños pehuenches que no hablan chedungun y que están recién comenzando a aprenderlo.

Como antecedente respecto a esta característica del idioma mapuche, encontramos el trabajo del padre Luis de Valdivia en el año 1606, quien menciona esta sexta vocal como una letra desconocida dentro del español, por lo que deja claro que esta situación hace dificultoso el reconocimiento del sonido exacto de ella. Este investigador la representa con la grafía <ù>, para él su sonido es una eufonía entre la /e/ y la /u/. Para su uso Valdivia establece una regla de pronunciación:

*“...teniendo los labios abiertos, sin menearlos cosa alguna, y juntos los dientes de arriba con los de abaxo el que quiere pronunciar este sonido, pretenda pronunciar de propósito “u”, y el sonido que saliere tal qual fuere este es el que pronuncian...”* (Valdivia, 1606, en Zwartjes & Altman, 2004, pp. 157)

Así también Febres establece:

*“En esta lengua de Chile, a más de las letras comunes (...) hay otras particulares de particular pronunciación. Una es la ù, que para distinguirla de u común, que también usan, se escribe señalándola con una virgulita encima, que mire de la izquierda de quien lee, baxando hacia la derecha, para no equivocarla con la nota del acento que mira al contrario”* (Febres, 1764, en Dehnhardt, Valenzuela & Villarroel, 2015, pp. 12)

Havestadt, en su obra Chilidú (1777), describe la sexta vocal agregando otras apreciaciones y comparaciones sobre el particular sonido, y explica: “(...) es

*pronunciada como la i o como la u de los galos: o pronuncia la u latina y normal; así como en esta palabra cuculus, con los labios abiertos y los dientes cerrados...*” (Havestadt, 1777, en Dehnhardt, Valenzuela & Villarroel, 2015, pp. 13). Lenz también toma parte en estos estudios, manifestando lo dificultoso de dar una interpretación fonética de esta vocal. En la introducción de su libro *“Escritura de las lenguas indias”*, comienza mencionando lo extraño que para algunos misioneros resultan algunos sonidos, sobre todo la vocal /ü/, que es *“una vocal articulada con levantamiento de la lengua hacia el velo i los labios abiertos como para i; el sonido a veces se debilita en una vocal sorda ə. Los gramáticos entonces o escriben ü o no escriben nada.”* (Lenz, 1910, en Dehnhardt, Valenzuela & Villarroel, 2015, pp. 15).

Las interpretaciones en cuanto a la representación gráfica y de sonido de esta sexta vocal, son variadas, además, cabe mencionar que con el correr de los años su evolución respecto a su representación escrita ha cambiado, aunque generalmente se le representa con la vocal /u/ con gramillas /ü/.

En definitiva, según el cuadro anterior también podemos observar que, tanto para el alfabeto Unificado, (que privilegia la norma alfabética del español de Chile, por sobre la norma mapuche) como para el Azümchefe, (potenciado por el estado) se da una concordancia en la forma de representar esta vocal de la siguiente manera: /ü/. Sin embargo, el alfabeto Raguileo, que es un alfabeto que intenta utilizar grafemas diferentes al del español, difiere de esta representación y opta por identificarla con la letra /v/, aunque su sonido sea el mismo. Algo similar sucede con la letra **ch**, ya que, ambos grafemarios siguen representándola de la misma forma, mientras que el grafemario Raguileo opta por simbolizarla con la letra c, y su sonido es como la ch del español.

Las letras **z** y **f**, difieren según el término a utilizar, es decir, la pronunciación de ellas cambia en algunas palabras, aunque la letra sea la misma, en ocasiones suena igual al español, y en otras tiene una pronunciación similar a algunas combinaciones como **th** del inglés. Lo que pone en evidencia, también, la inclinación del mapudungun por las combinaciones de letras que representan un solo sonido, tales como: **lh**, **nh**, **nh**, **tx**, **tr**.

Además, los sonidos de las letras **b**, **c**, **d**, **j**, **v**, **y**, no se ocupan, pero por ejemplo, en el caso de la letra **c**, existe otra que la sustituye: la **k**, siempre que esté delante de la vocal **a**, **o** y **u**.

Los aportes que han hecho los autores de estos grafemarios han ido en post de la representación de la lengua mapuche, con el fin de unificar un sistema de escritura, realzar el prestigio del mapudungun, lograr un reconocimiento de esta lengua e impulsar su uso, sobre todo en las nuevas generaciones mapuches, sin embargo, el principal problema en llegar a un acuerdo en cuanto al uso de uno u otro grafemario es que no se tienen en cuenta las diferencias que se producen entre los diferentes dialectos, es decir, *“en determinada parte una palabra significa una cosa y en otra parte significa algo completamente diferente y eso tiene que ver con los sonidos”*. (Loncon, 2002, citada en Ávila, 2014, pp. 28).

#### **4. Modificaciones al Azümcheffe**

Durante las visitas y reuniones realizadas con los educadores tradicionales de la comuna de Alto Biobío, se conocieron más detalles respecto al problema de los grafemarios. Al respecto, señalaron que hay doce comunidades pehuenches, entre las cuales se establecen diferencias al hablar, es decir, hay diferencias a nivel fonético, de hecho, los educadores tradicionales informan que, incluso en

localidades limítrofes que aparentemente son cercanas, ya se pueden observar diferencias al nivel señalado. Para algunos, las divergencias se deben a la irrupción de la religión, especialmente la de orientación evangélica, puesto que aquellos que se han adherido a esta congregación se han apegado a otro tipo de creencias, lo que los aleja de los dogmas mapuches, y en consecuencia, los lleva a que dejen de participar en las ceremonias de la comunidad mapuche, especialmente en el nguillatún, ceremonia de rogativa que se convierte en una instancia para poder reunir a la comunidad y donde los miembros más pequeños, tienen la oportunidad de aprender los conocimientos que se han transmitido por años dentro de su cultura.

Otro factor que contribuye a la disminución de los hablantes de la lengua chedungun, es la negativa por parte de los padres a que sus hijos aprendan esta lengua, tal como lo señala Manuel Huanupe Pavian:

*“Los niños hoy en día están muertos en la lengua, si bien su apellido es mapuche, la familia no fortalece la cultura. El nguillatún es algo que no todos practican y se va perdiendo y ahí están los conocimientos principales, se practica respetando otras creencias”*

En muchos casos la intención de los padres al enviar a sus hijos a la escuela, es que aprendan español y no chedungun, ya que creen que de esta manera tendrán más oportunidades y evitarán la discriminación. Ante este escenario, resulta difícil que los niños y jóvenes puedan reforzar lo que aprenden de chedungun en sus casas (y si lo hacen, tienden a confundirse debido a las diferencias dialectales de cada sector).

*“Entre casa y colegio, se confunde la lengua a causa de las diferencias.*

*Al colegio asisten niños de diferentes lugares y ya hay cambio en cuanto a la lengua, por lo tanto es difícil crear un grafemario único.”*

En el último tiempo, son pocos los padres y, especialmente abuelos, que no tienen miedos y aprehensiones a la hora de transmitir su cultura y lengua a sus hijos y nietos, por lo que los jóvenes, en lugar de aprender de su entorno más cercano y familiar, mediante poemas y canciones cantadas en su lengua o a través de la participación en distintas ceremonias, como lo hacían en épocas pasadas; hoy en día lo hacen en las escuelas, situación que evidencia el importante rol de los establecimientos educacionales en esta ardua tarea, e invita a reflexionar respecto al rol del Estado y sus ministerios correspondientes.

Según los educadores tradicionales de Alto Biobío, el Estado entrega a los establecimientos distintos materiales educativos para que puedan servirle de apoyo, sin embargo, como nos han señalado, estos textos están escritos con el alfabeto Azümcheffe, el cual, por un lado, tiende a la estandarización de la escritura, y por otro, hace que no sea pertinente a la realidad dialectal de la zona de Alto Biobío, por lo que termina por dificultar aún más el aprendizaje de la lengua. Muchas veces el único provecho que se saca de este material es la utilización de “los dibujos” que traen impresos en sus páginas. Los educadores de este sector expresan que, *“A pesar que Elisa Loncon, encargada enviar textos escolares a esta zona, trabajó en Alto Bío-Bío, por muchos años, libros y textos llegan en Azümcheffe a los colegios interculturales, por tanto dificulta el aprendizaje de los alumnos”*.

La continua búsqueda de la estandarización y homogenización de la escritura responde a un paradigma netamente occidental y tiende a sacrificar el principio fonémico que como recordamos, señala que para cada grafema deberá existir un fonema y para cada fonema un grafema, esto, con el fin de facilitar la

comunicación escrita entre los hablantes de los distintos dialectos. En el caso del pueblo mapuche es distinto, puesto que su lengua es un vernáculo, por lo que quienes la hablan no tienen, necesariamente, la visión de favorecer la “escritura” de los hablantes de las distintas zonas dialectales, lo que se traduce en la poca aceptación que han tenidos los grafemarios creados hasta ahora y en la insistencia, por parte de la comunidad, para avanzar en la creación de un grafemario que sea pertinente a su realidad dialectal.

En la práctica, son los educadores tradicionales quienes deben lidiar con este problema de las diferencias dialectales y buscan diversas estrategias para poder enseñar o reforzar la lengua a través de la escritura, la que surge como una necesidad externa a la propia cultura. Los educadores tradicionales demuestran un genuino interés y compromiso con esta tarea, ya que ven en la escritura una oportunidad para mantener su lengua y su cultura, preservando sus tradiciones a través del tiempo. Pero, así como hay educadores tradicionales que defienden la escritura del chedungun, también hay quienes tienen una mirada desconfiada y manifiestan que la lengua “*se interpreta, se aprende mejor en la memoria que en el papel...*”, o que “*la lengua se interpreta, se aprende así, se graba mejor en la memoria que una definición...*”, es decir, confían más en lo auditivo que en la escritura, ya que no todos sabrían cómo se pronuncia una determinada palabra. Sumado a lo anterior, las diferencias dialectales dentro de Alto Biobío, que se evidencian en los mismos establecimientos, provocan en la comunidad aprehensiones para tener un grafemario único.

Pese a las dudas que manifiestan algunos hablantes del chedungun respecto a la creación de un grafemario único para la comunidad de Alto Bío-Bío, nos encontramos con don Manuel Huenupe Pavian, hablante nativo del chedungun, proveniente de una familia de loncos, con más de veinticinco años de experiencia como educador tradicional; primero como monitor, luego como



ayudante de aula, traductor, asesor cultural y finalmente como educador tradicional, quien ante las evidentes diferencias que se dan en los grafemarios y el chedungun de la zona, hizo adaptaciones a partir del grafemario Azümcheffe, con el objetivo de que los niños tengan la oportunidad de entender, hablar y escribir el chedungun de Alto Biobío.

El grafemario Azümcheffe tiene veintiocho grafemas, de ellos, seis son vocales, las cuales coinciden con lo que expone el educador tradicional de Alto Biobío, es decir, las primeras cinco vocales (a, e, i, o, u) presentes en el Azümcheffe y en los documentos de este educador, se pronuncian de igual manera que el español y (ü), se pronuncia sin redondear los labios, (como comúnmente se pronuncia la quinta vocal), por lo que su sonido es diferente, sin embargo, actualmente Manuel Huenupe está trabajando y reuniéndose con otros educadores tradicionales para discutir el tema.

Al observar los cambios que propone don Manuel Huenupe, siendo esta un insumo importante para nuestra investigación, nos damos cuenta que contempla menos grafemas que los expuestos en el grafemario Azümcheffe, ya que solo aparecen veintiséis grafemas, a diferencia de los veintiocho del Azümcheffe. Esto, ya que, hay algunos grafemas que están presentes en el Azümcheffe que difieren de la realidad dialectal de Alto Biobío, por lo tanto no los emplean o los modifican, como se puede ver en el caso de las consonantes las que, evidentemente manifiestan mayores diferencias, como se verá en las próximas páginas.

El educador tradicional Manuel Huenupe hace las siguientes modificaciones en base al grafemario Azümcheffe:

Grafema Azümchefe	Modificación	Ejemplos
Z	D	dumun /hablar
F	B	borra /gorro
Q	K	kachilla/trigo
Lh	L	lemu/ bosque
	<u>L</u>	<u>l</u> ewbu/ río
Nh	N	nnewen /fuerza
	<u>N</u>	<u>n</u> amund/ pie
Tx	Tr	tranatrapihue/ mortero
Sh	S	sañwe/ cerdo
T'	T	triwe/ peumo
	<u>T</u>	<u>t</u> ol /frente

Según el cuadro anterior podemos identificar diferencias con los siguientes grafemas:

- **Z**

El grafema **z** presente tanto, en el abecedario Azümchefe como en el Raguileo se reemplaza por la **d** oclusiva, dental, sonora, tal es el caso de la palabra *dewü* que significa 'ratón'.

El grafema **d** sólo está presente en el grafemario Unificado, sin embargo,

reconoce una diferencia en la pronunciación dependiendo de la zona, así al centro del territorio mapuche su pronunciación es como la z española, mientras que en el territorio sureño es como una d suave.

- **F**

La **f** fricativa, labiodental, sorda que podemos observar en el los alfabetos Azümcheffe, Raguileo y Unificado, es reemplazada en tanto, por la **b** oclusiva, bilabial, sonora como en la palabra *bodoñ* que significa ‘cuesco’.

Pese a que el grafema **b** está presente en el alfabeto Raguileo su pronunciación no es como la **b** del español, sino como una **ɸ** interdental.

- **Q**

El grafema **q** de un sonido similar a la **g** suave presente tanto en el grafemario Azümcheffe como en el Raguileo es sustituida por la **k** oclusiva, velar, sorda, tal es el caso de la palabra *kürew* que en chedungun significa ‘pájaro’.

En los grafemarios Azümcheffe y Raguileo podemos observar también la presencia simultánea de los dos grafemas, es decir la **q** con un sonido, como decíamos similar a una **g** suave y la **k** cuyo sonido es similar al de la **c** española, sin embargo el Raguileo, al igual que lo proponen los educadores suprime la **q** y utiliza solo el grafema **k**.

- **Lh**

El grafema **lh** presente solo en el Azümcheffe y que suena como una **ɸ** interdental o retrofleja dependiendo del territorio, se cambia por dos alófonos: una **l** lateral, alveolar, sonora que se utiliza en palabras como *lemu* que significa ‘bosque’; y una **ɸ** interdental empleada en palabras como *lewbu* cuyo significado, en español es ‘río’.

En definitiva, al observar los otros tres grafemarios, se aprecia que en todos ellos hay una l alveolar y una l interdental, la primera es representada de igual forma que en el español, sin embargo, la interdental es representada por la combinación lh en el grafemario Azümcheffe, con una b en el Raguileo y como una l en el Unificado, mismo grafema empleado por los pehuenches de Alto Biobío según los educadores tradicionales.

- **Nh**

El grafema **nh** de sonido n interdental también es reemplazado por dos alófonos, distinguiendo entre la **n** nasal, alveolar, sonora utilizada en palabras como *nuku*, cuyo significado es 'lechuza' y la n interdental que se utiliza, por ejemplo en la palabra *namund* que significa 'pie'.

La combinación nh solo aparece en el grafemario Azümcheffe, (a diferencia de los grafemarios Raguileo y Unificado donde no parece esta combinación) y aparece también el grafema n, pero de manera separada y tiene un de sonido similar a la n del español.

- **Tx**

La combinación **tx** de sonido retroflejo, está presente solo en el Azümcheffe y se cambia por la **tr** como en la palabra *tranatrapiwe* o 'mortero' en su traducción al español. El grafema tr también aparece en el alfabeto Unificado en donde se le otorga un sonido retroflejo [ts].

- **Sh**

De la combinación **sh** de pronunciación fricativa de ch solo dejan la **s** fricativa, alveolar, sorda, grafema que aparece en los tres principales grafemas

(Azümcheffe, Unificado y Raguileo). Se utiliza en palabras como *süngüll* o *sañwe* que significan ‘porotos’ y ‘cerdo’, respectivamente.

## - T'

En el grafemario Azümcheffe podemos observar una **t**, como la española, una **t̪** interdental y una **t'** palatalizada, sin embargo el chedungun de Alto Biobío utiliza sólo las dos primeras. La t oclusiva, dental, sorda se usa principalmente al ir acompañada de la r como en la palabra *trewa* (‘grupo de perros’).

Lo mismo pasa en los grafemarios Raguileo y Unificado, es decir, distinguen entre una t oclusiva, posdental, sorda y una interdental, prescindiendo de la t' palatalizada y de la tx de sonido retroflejo.

Así como Manuel Huenupe a la hora adaptar el abecedario Azümcheffe reemplaza unos grafemas por otros, también agrega algunos nuevos, entre ellos se encuentra la combinación **ng**, la cual tampoco está presente en el grafemario Raguileo, a diferencia del Unificado. Esta combinación es frecuente encontrarla al inicio de palabras como: *nge*, *ngediñ*, *ngütantu* (‘ojo’, ‘ceja’ y ‘cama’ respectivamente). Si bien en este caso se lee como un solo fonema nasal velar, es una combinación que, en algunas ocasiones se puede leer como dos fonemas distintos /n/ y /g/, como en la palabra *nannang*, en tal caso se pronuncia teniendo en cuenta que cada grafema tiene su propio fonema.

Finalmente, cabe destacar que todos estos cambios y adaptaciones en las que ha estado trabajando este educador tradicional, no han sido estudiados de manera colectiva con todos los educadores tradicionales, ni con los demás miembros de la comunidad de Alto Biobío, sin embargo, es una propuesta, que se convierte en un insumo a considerar para comenzar este trabajo.

## **VIII. Propuesta de metodología para una segunda etapa**

Para llegar a una propuesta definitiva de grafemario pertinente a la realidad dialectal del chedungun de Alto Biobío se requiere un trabajo posterior que considere la participación de todos los actores involucrados que, por una cuestión de extensión temporal, no fue posible abordar en esta investigación. Por esta razón es que proponemos una metodología de trabajo para una segunda etapa.

Debemos tener presente que este trabajo ha contemplado la participación de diversos actores tales como, educadores tradicionales, profesores de Enseñanza General Básica, profesores de Educación Diferencial y educadoras de párvulo. No obstante lo anterior, ha sido sólo en un nivel inicial de participación que ha proporcionado una mirada básica de la problemática existente y ha permitido vislumbrar algunos de los factores y temáticas que deberán abordarse en una etapa posterior.

Ahora bien, para la segunda etapa, es necesario estipular una metodología que cumpla con el propósito final. Para ello, formularemos tres categorías básicas que se sustentan a partir de la información recabada en las reuniones de trabajo y posterior análisis y comentarios de éstas.

1. Adaptación de un nuevo grafemario en función de las necesidades dialectales de la comunidad de Alto Biobío.
2. La naturaleza dialectal del grafemario debe ser funcional y pertinente para las necesidades de la comunidad.

3. Se deben incorporar las perspectivas y visiones de la comunidad en las modificaciones del grafemario, con el fin de que su uso posterior sea real y perdure en el tiempo.

Según lo anterior, proponemos una metodología de trabajo inclusiva y de carácter participativa, que incorpore la visión y opinión de cada uno los participantes de este proceso, con el fin de legitimar la propuesta final. Todo esto pertinente a las características dialectales de la zona de Alto Biobío y las necesidades que su comunidad ha manifestado durante el proceso de investigación.

Tanto educadores tradicionales, como educadores no tradicionales asumen un rol preponderante en el proceso de enseñanza del chedungun, por esta misma razón, mencionan que esta lengua debe contextualizarse a la realidad lingüística y comunicativa de la zona, aspecto que no es representado en los textos de estudio del Ministerio de Educación.

A partir de la información obtenida, los instrumentos recopiladores de información serán, fundamentales al momento de integrar antecedentes a este trabajo, proporcionando datos de carácter cualitativo que permiten focalizar la problemática en aspectos específicos. De esta forma, es necesario adecuar estos instrumentos en función de los participantes de este proyecto.

## **1. Instrumentos recopiladores de la información**

### **1.1 Encuestas**

Esta técnica de trabajo y método de recopilación de información creemos que podría ser una buena opción para ser utilizada con los educadores tradicionales,

ya que son ellos quienes enseñan y dan uso a la lengua en el contexto educativo de Alto Biobío.

Según el Centro de Investigaciones Sociológicas de España:

*“La encuesta es una técnica de recogida de datos mediante la aplicación de un cuestionario a una muestra de individuos. A través de las encuestas se pueden conocer las opiniones, las actitudes y los comportamientos de los ciudadanos.”*

A través de la encuesta, se podría lograr obtener información de manera sencilla y simplificada, recogiendo datos específicos de la búsqueda requerida, con el fin de detectar las diferencias fonológicas de los sectores de Alto Biobío. Esto, conlleva un trabajo de campo de carácter social que apunta a recolectar la visión de cada educador tradicional de la comuna.

*“La encuesta se lleva a cabo en el contexto de la vida cotidiana, utilizando procedimientos estandarizados de interrogación, con el fin de obtener mediciones cuantitativas de una gran variedad de características objetivas y subjetivas de la población”.* (Manuel G. Ferrando, Jesús I. y Francisco A 1992, pp.123)

Lo que se busca a través de esta estrategia, es la recopilación de información y posterior sistematización de los datos obtenidos de acuerdo a las opiniones y visiones de cada educador tradicional de la zona. Al situar a la encuesta en el marco de la vida cotidiana, hace que sea un procedimiento más cercano a la población, más rico en opiniones frente a las distintas apreciaciones de los participantes.



Ahora bien, se deberá tener en consideración, que cada participante de esta investigación, responde a un perfil específico, es decir, las encuestas que se aplicarán, deberán formularse en función de las condiciones de cada participante, ya sea académicas, profesionales, etc. Así, por ejemplo, no se podrán aplicar las mismas encuestas para los estudiantes y/o padres y apoderados de Ato Biobío, que para los educadores tradicionales de la zona.

## 1.2 Focus group

Esta estrategia cobrará mayor relevancia durante esta etapa, pues debiera ser trabajada con más miembros: educadores tradicionales, estudiantes hablantes del chedungun, apoderados y miembros de la comunidad en general, a diferencia del focus group realizado en una primera instancia, el cual sólo reunía a educadores tradicionales de la zona de Alto Biobío con el fin de sondear las características diferenciadoras de la fonética del chedungun, las cuales, por supuesto deben ser observadas para la creación de un grafemario pertinente para la realidad dialectal de la población pehuenche.

*“Un grupo de discusión puede ser definido como una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área definida de interés, en un ambiente permisivo, no directivo... La discusión es relajada, confortable y a menudo satisfactoria para los participantes ya que exponen sus ideas y comentarios en común. Los miembros del grupo se influyen mutuamente, puesto que responden a las ideas y comentarios que surgen en la discusión.”* (Krueger 1966, citado en García R y Cáceres M. pp. 1)

Teniendo en cuenta las características de focus group que señala la cita anterior, se puede señalar que esta herramienta permitiría apreciar distintos

puntos de vista para una misma problemática, de tal forma que se puede obtener un resultado consensuado y legitimado por todos los participantes, obteniendo, además, información de naturaleza cualitativa favoreciendo el diálogo y la discusión.

*“El gran aporte de la metodología del focus group reside en ser una poderosa herramienta de investigación sobre cómo las personas atribuyen significados respecto de un tema, idea o concepto. El amplio abanico de información que ofrece, permite que el focus group funcione como una excelente herramienta en estudios preliminares o que pueda ser combinable con otros métodos, principalmente los relevamientos cuantitativos.”* (Edmunds H. 2010, citado en Santiago J. y Roussos A. 2010, pp. 7)

Es decir, el focus group podría ser una estrategia clave en esta segunda etapa de trabajo, ya que, permitiría promover instancias de diálogo e interacción directa entre investigadores y miembros de la comunidad. De esta forma se podrá crear una práctica flexible y participativa que favorecerá el diálogo abierto, cómodo y cercano.

En resumen, durante esta etapa, el focus group podría ser una herramienta pertinente que permitirá generar un consenso de opiniones, (a diferencia de lo que se buscaba en una primera etapa), ya que aquí los actores son mucho más diversos y provienen de distintos sectores, por lo tanto las opiniones también son distintas, no obstante, ésta podrá ser una instancia para generar acuerdos. De esta forma las modificaciones que se hagan al grafemario serán validadas por todos los miembros de la comunidad y no sólo por un grupo.

### 1.3 Entrevista

La entrevista es una técnica muy utilizada y se ha constituido como una herramienta eficaz para la recopilación de información en diversas áreas de investigación.

Esta técnica se podría emplear con los lonkos y kimches de la comunidad de Alto Biobío, puesto que es un modelo que propicia la integración dialéctica entre sujeto y objeto de investigación, es decir, entrevistador y entrevistado, promoviendo la comprensión y el análisis de datos a través de un proceso de pregunta y respuesta. Esto otorga mayor libertad al entrevistado, ya que se conoce lo que cree, piensa y siente frente a una problemática.

*“La entrevista cualitativa es una conversación normal con la diferencia que uno escucha para entender el sentido de lo que el entrevistador dice. Los entrevistadores cualitativos están inmersos en la comprensión, en el conocimiento y en la percepción del entrevistado más que en categorizar a personas o eventos en función de teorías académicas.*

*Tanto el contenido de la entrevista como el flujo y la selección de los temas cambian de acuerdo con lo que el entrevistado conoce y siente.” (Lucca y Berrios 2003 en Ileana Vargas, 2011, pp. 123)*

La entrevista se constituye como una herramienta que favorece la recopilación de información concreta y específica, ya que es una estrategia de carácter dirigida y planificada en función de datos específicos que se quieren obtener. Del mismo modo, se puede dilucidar los intereses y puntos de vista de los entrevistados frente a un mismo tema.

*“La entrevista de investigación es por lo tanto una conversación entre dos personas, un entrevistador y un informante, dirigida y registrada por el entrevistador con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional, continuo y con una cierta línea argumental, no fragmentada, segmentada, precodificado y cerrado por un cuestionario previo del entrevistado sobre un tema definido en el marco de la investigación.”*

(Alonso, 2007 en Ileana Vargas, 2011, pp.124)

La entrevista al ser una conversación, promueve el diálogo fluido y espontáneo por parte de sus participantes y esto hace que sea una instancia que se desarrolle con mayor naturalidad y continuidad, siguiendo una línea argumentativa que puede ir variando, según los intereses del entrevistador y de la información que necesite obtener.

## IX. CONCLUSIONES

1. En este trabajo el objetivo general plantea “Analizar la utilización de los grafemarios del mapudungun en el contexto de la educación intercultural de Alto Biobío con miras hacia una futura propuesta de grafemario”. Para alcanzar este objetivo se establecieron tres objetivos específicos, el primero de ellos fue “Elaborar un diagnóstico general sobre los grafemarios existentes para el mapudungun”, para lograrlo se llevó a cabo una recopilación de diversos documentos que hablan sobre los grafemarios creados hasta ahora. Mediante esas lecturas, se observa que los grafemarios más divulgados han sido el Azümchefe o Azümchefi, el Raguileo, y el Unificado, cada uno de ellos tiene una característica diferenciadora. El Raguileo, creado en 1982 por el lingüista e investigador mapuche Anselmo Raguileo consta de veintiséis grafemas y cada sonido se representa solo por un signo, el Unificado, por su parte, creado en 1986 tras una convención en la que participaron diversos profesionales especialistas en mapudungun y lingüística, consta de veintisiete grafemas , seis vocales y veintiuna consonantes, y el Azümchefe, que surge el año 2003 con el respaldo de CONADI, consta de veintiocho grafemas, seis vocales y veintidos consonantes. Dicho grafemario es promovido y utilizado por el Estado chileno, por ejemplo, a la hora de elaborar los textos escolares que se distribuyen hacia los establecimientos de la JUNJI.
2. Para cumplir con el objetivo específico dos: “establecer las diferencias entre estos grafemarios y el chedungun de Alto Biobío”, se debió no sólo recurrir a la lectura y análisis de los documentos pertinentes, sino que también al trabajo en terreno. Para el cumplimiento de este objetivo, que se entiende, está en el contexto de una primera etapa, se recurrió al menos dos reuniones con los educadores tradicionales de la comuna y para

profundizar la temática, se trabajó con el educador tradicional de mayor experiencia: Manuel Huenupe, quien aportó más antecedentes a ésta investigación.

Finalmente, se puede establecer que las diferencias que se observan entre el grafemario Azümcheffe y el chedungun de la zona son:

- a) el reemplazo de la **z** española por la **d** oclusiva, dental, sonora.
- b) se reemplaza el grafema **f** por **b** oclusiva, bilabial, sonora.
- c) el grafema **q** se reemplaza por **k** oclusiva, velar, sorda.
- d) la combinación **lh** únicamente presente en el grafemario Azümcheffe, se cambia por **l** lateral, alveolar, sonora y por **ɭ** interdental.
- e) la combinación **nh** también solo presente en el Azümcheffe, de sonido **ɲ** interdental se cambia por **n** nasal, alveolar, sonora y por una **ɳ** interdental.
- f) la combinación **tx** de sonido retroflejo se reemplaza por **tr**.
- g) la combinación **sh** de pronunciación fricativa de ch, es cambiada solo por el grafema **s** fricativa, alveolar, sorda.
- h) utilización de **t**, (como la española) y **ɬ** interdental, prescindiendo de la **t'** palatalizada presente también en el Azümcheffe.

Tales diferencias se deben, entre otros aspectos, a que en la zona hay al menos doce comunidades pehuenches entre las cuales los hablantes reconocen diferencias a nivel fonético. Si bien estas diferencias parecen no ser significativas, abren el debate a la hora de utilizar uno u otro grafemario, por lo demás, dichas incompatibilidades se pueden observar en los mismos establecimientos educacionales, donde los niños y jóvenes se confunden entre la pronunciación que han aprendido en su entorno familiar y la que se les enseña en la escuela o liceo.

3. Dada la necesidad de trabajar con la totalidad de los actores involucrados, para que la propuesta de grafemario sea validada por toda la comunidad de Alto Biobío, se deberían emplear diversas herramientas metodológicas, sin embargo, en este trabajo, por los tiempos no fueron posibles de aplicar, pero sí pueden llevarse a cabo en una segunda etapa para lograr el objetivo final.

Debido a lo expuesto anteriormente es que, el último objetivo específico se enfoca en “proponer una metodología de trabajo para la elaboración final de un grafemario adaptado para la comuna de Alto Biobío”, dicho objetivo se logra en la propuesta que se presenta al final de este trabajo, la cual toma en cuenta que, para crear un grafemario acorde a la realidad dialectal de la zona, se debe trabajar, no sólo con educadores tradicionales, sino que también con la colaboración de toda la comunidad, es decir, con profesores, alumnos, apoderados, directores de los establecimientos, directivos municipales, lonkos, kimches, etc. y con cada uno de esos grupos, la metodología de trabajo debe ser distinta para que contribuyan al propósito final y se obtengan los datos de mejor manera, así por ejemplo, con alumnos y apoderados se puede trabajar con focus group y con profesores y directores con entrevistas, dependiendo del objetivo que se persiga.

Otro aspecto a tener en consideración es que, debido a la cantidad de comunidades pehuenches presentes en la zona y a las diferencias que se dan entre ellas a nivel fonético, puede resultar complejo llegar a un consenso a la hora de elaborar un grafemario único para el chedungun de Alto Biobío, por lo tanto, para sortear esta dificultad, es esencial una selección adecuada de la metodología de trabajo que se emplee.

4. Dentro de los aspectos que no habíamos considerado, y que pudimos observar tras la realización de este trabajo, es que quedó en evidencia lo importante que es para los educadores tradicionales y para quienes estuvieron en las primeras reuniones, poder contar con la presencia de lonkos y kimches en las sesiones, ya que, la opinión de ellos es fundamental a la hora de la toma de decisiones que involucran a toda la comunidad, lo que evidencia la vigencia de estas figuras tradicionales, el respeto que se les tiene y la influencia de su opinión.
  
5. El presente proyecto, más la segunda etapa que se propone, tiene como objetivo crear un grafemario chedungun pertinente a la realidad dialectal de la zona de Alto Biobío. Lo cual significaría un avance en la reivindicación de la lengua y la cultura mapuche-pehuenche, ya que ha sido, a lo largo del tiempo, subyugada a la cultura dominante.

Un paso importante para generar dicha reestructuración, sería analizar y repensar la implementación que actualmente se hace de la Educación Intercultural Bilingüe impartida en Alto Biobío, teniendo en cuenta el currículum, la capacitación de los docentes y la participación de la comunidad pehuenche. Mediante este trabajo en conjunto, se podría generar materiales educativos propios y contextualizados, con el fin de lograr que los niños y jóvenes pehuenches puedan escribir y leer en su lengua chedungun. Al trabajar con materiales que tomen en cuenta, especialmente, las características de su realidad dialectal, los estudiantes se podrán sentir identificados y se establecerá una mayor cercanía entre el chedungun que le enseñan en la escuela y el que aprenden de manera natural en su entorno familiar.



Dentro de las proyecciones de la presente investigación, ésta podría ser la base para generar un cuerpo de información con utilidad heurística, para posteriores investigaciones tanto de origen cualitativo, como cuantitativo en esta área capaz de apoyar nuevos modelos en gestión educativa, ya que gran parte de los esfuerzos que hace el Estado y los directivos de Alto Biobío, se centran en los contenidos y elementos técnicos, pero escasamente en aquellos educadores y/o docentes encargados de socializar un modelo que va más allá de lo meramente lingüístico.

## X. BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

Álvarez-Santullano Busch, Pilar, Forno Sparosvich, Amilcar, & Risco del Valle, Eduardo. (2015). "Propuestas de grafemarios para la lengua mapuche: desde los fonemas a las representaciones político-identitarias. *Alpha*, vol. 40, 113-130.

Álvarez, Javier; Ojeda Patricia. (2014). "Elementos para la construcción social del chedungun a partir del discurso en torno a la lengua de hablantes bilingües de la VIII Región". *Boletín de filología*, vol. 49, 161-185.

Álvarez, Javier; Ojeda Patricia. (2014). "La educación intercultural bilingüe en Chile: ¿a dónde nos lleva?". Departamento de Lingüística, Universidad de Chile.

Álvarez, Alexandra. (2001). "Análisis de la Oralidad: Una poética del habla cotidiana". (vol.15) Venezuela. Mérida: Universidad de los Andes.

Ávila, Isabel (2014). "Vitalidad del chedungun y de la cultura pehuenche en estudiantes de dos establecimientos educacionales de Ralco, comuna de Alto Bío-Bío".

Banco Mundial (2014). "Los Pueblos Indígenas en América Latina: Balance político, económico y social al término del Segundo Decenio Internacional de los Pueblos Indígenas en el Mundo." Nueva York, USA.

Bernárdez, Enrique (2004). "¿Qué son las lenguas?". Madrid: Alianza editorial.

Bodgan, R.& Taylor, S.J. (1994). "Introducción a los métodos cualitativos de investigación". Buenos Aires: Paidós.

Briones, Guillermo (2002). "Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales". Bogotá: Arfo editorial.

Canales, Katherine & Muñoz, Marta (2011). "Estado actual de la Educación Intercultural Bilingüe en Ralco, región del Bío – Bío".

Casalmiglia H. y Tusón A. (1999) "Las cosas del decir". España: Editorial Ariel.

CELADE-División de Población, CEPAL (2005). "Población indígena de América Latina: perfil sociodemográfico en el marco de la CIPD y de las Metas del Milenio". Santiago de Chile.

CEP (2006). "Los mapuches rurales y urbanos hoy". Santiago de Chile.

Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (2011). "Política cultural 2011-2016". Santiago de Chile.

Del Castillo, Montes (2002). "Una propuesta para la definición y el tratamiento de la cultura". Murcia: Universidad de Murcia.

Delgado, Juan Manuel y Gutiérrez Juan (1999). "Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales". Madrid: Editorial Síntesis S.A.

Dehnhardt, Macarena; Valenzuela, Adrián & Villarroel, Natalia (2015). "Adaptación de la *sexta vocal /ü/* del mapudungun al español de Chile. Una revisión del *Diccionario Etimológico* de Rodolfo Lenz". Santiago de Chile.

Enciclopedia Regional del Bío-Bío. (2006). Volumen 8° de la Colección de Enciclopedias Regionales. Santiago: Pehuén editores.

Flick, Uwe (2007). "Introducción a la investigación cualitativa." Madrid: Morata editorial.

García, Manuel (1992). "El análisis de la realidad social. Métodos y Técnicas de investigación". Madrid: Alianza Universidad.

García, Eduardo; Gil, Javier y Rodríguez, Gregorio (1999). "Metodología de la investigación cualitativa". Málaga: Aljibe.

Gordo, Ángel & Serrano, Araceli (2008). "Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social" Madrid: Pearson editorial.

Harris, Marvis (2005). "Antropología cultural." Madrid: Alianza Editorial.

Henríquez, Marisol (2014). "Estado del mapüdungun en comunidades pewenches y lafkenches de la región del Bío-Bío: el caso de los escolares." *Revista de lingüística teórica y aplicada*, vol. 52, 13-40.

Henríquez, Marisol & Salamanca, Gastón. (2012). "Rasgos prominentes de la fonología segmental del chedungun hablado por escolares del Alto Bío-Bío." *Alpha* vol. 34, 153-171.

Hernández, Arturo (1986). "Encuentro para la unificación del alfabeto mapuche proposiciones y acuerdos". *Cultura, hombre, sociedad*, 195- 210.

Hernández, Arturo; Huenchulaf, Rosa & Ramos, Nelly. (2006). "Gramática Básica de la lengua Mapuche". TOMO 1. Temuco: Editorial UC.

Hernández, Martín (2008). "El concepto de cultura". México: Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa.

Hernández, Roberto; Fernández, Carlos & Baptista, Pilar (2006). "Metodología de la investigación". México: McGraw-Hill interamericana editores.

Hernández & Ramos (1999). "La lingüística y la lengua mapuche". *Nueva Stylo*, vol. 2, 47-52.

Juan, Santiago y Roussos, Andrés (2010). "El focus groups como técnica de investigación cualitativa." *Documento de Trabajo N° 256*, Universidad de Belgrano.

Lagos, Cristián (2013). "Revitalización lingüística del mapudungún en entornos urbanos y no urbanos en Chile: el impacto del programa de educación intercultural bilingüe (PEIB)". *Lenguas modernas*, vol. 41, pp. 67-83.

Lagos, Cristián & Espinoza, Marco (2013). "La planificación lingüística de la lengua mapuche en Chile a través de la historia". *Lenguas modernas*, vol. 42, pp. 47-66.

Loncon, Elisa (2013). "La importancia de enfoque intercultural y de la enseñanza de las lenguas indígenas en la educación chilena." *Docencia: Reflexiones pedagógicas*, vol. 51, 44- 55.

Mella, Orlando (2000). "Focus groups: Técnica de Investigación Cualitativa". *Documento de Trabajo N° 3*, CIDE, Santiago, Chile.

Ministerio de Educación (2002). "Algunas orientaciones curriculares para la educación intercultural bilingüe en contextos mapuches". Santiago de Chile.

Ministerio de Educación (2002). "Currículum Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica". Santiago de Chile.

Ministerio de Educación (2011). "Programa de estudio Segundo año básico: sector lengua indígena Mapuzugun". Santiago de Chile.

Ministerio de Obras Públicas (2002). "Guía de antecedentes territoriales y culturales de los pueblos indígenas de Chile". Santiago de Chile.

Ministerio de Planificación Nacional (2005). "Estadísticas sociales de los pueblos indígenas en Chile, Censo 2002." INE, Santiago, Chile.

Mosterín, Jesús (1981). "La ortografía fonémica del español." Madrid: Alianza Universidad.

Obediente, Enrique (2007). "Fonética y fonología". Venezuela: Consejo de publicaciones de la Universidad de Los Andes.

Ong, Walter J. (1987). "Oralidad y escritura: Técnicas de la palabra". México: Fondo de Cultura Económica.

Opazo, Marlene. Huentecura, Jorge. Hernandez, Arturo. Quidel, José (2002) "Algunas Orientaciones Curriculares para la Educación Intercultural Bilingüe en Contextos Mapuches". Chile

Saavedra Pelaez, Alejandro (2000). "Notas sobre la población Mapuche actual." *Revista austral de ciencias sociales*, vol. 4, 5-26.

Salas, Adalberto (1983). "¿Alfabetizar y enseñar en mapudungu? ¿Alfabetizar y enseñar en castellano? Alternativas para la escuela rural en la Araucanía chilena". *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, vol. 21, 59-60.

Salas, Adalberto (1988). "El Alfabeto Mapuche Unificado. Presentación y discusión". Ediciones PUC-Temuco.

Salas, Adalberto (2003). "Lingüística mapuche: guía bibliográfica".

Salas, Adalberto. (2006). "Mapuche o Araucano". Santiago de Chile: Centro de Estudios Públicos.

Salamanca & Henríquez, (2012). "Rasgos prominentes de la fonología segmental del chedungun hablado por escolares del Alto Bío-Bío". *Revista ALPHA*, vol. 34, 153-171.

Salamanca, Gastón. (1997). "Fonología del pehuenche hablado en el Alto Bío-Bío". *En RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, vol. 35, 113-124.

Rother, Tanja (2005). "Conflicto Intercultural y Educación en Chile: Desafíos y Problemas de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) para el Pueblo Mapuche." *Revista Austral de Ciencias Sociales*, vol. 9, 71-84.

UNESCO. (2007). "Directrices de la UNESCO sobre la Educación Intercultural."

UNICEF & MINEDUC (2012). "Perfil de educadores tradicionales y profesores mentores en el marco de la implementación del sector de Lengua Indígena". Serie

Educación e interculturalidad vol.1.

Vaquero de Ramírez, María (1991). “Español de América y lenguas indígenas”. *ELUA*, vol. 7, pp. 9-24.

Vargas, J. Ileana (2012). “La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos”. *Revista Calidad en la Educación Superior vol 3*, 119-139.

Wittig, Fernando (2009). “Desplazamiento y vigencia del mapudungún en Chile: un análisis desde el discurso reflexivo de los hablantes urbanos. *Revista de lingüística teórica y aplicada*, vol. 47, 135-155.

Wittig, Fernando (2011). “Adquisición y transmisión del mapudungún en hablantes urbanos”. *Literatura y lingüística*, vol. 23, 193-211.

Yule, George (2004). “El lenguaje”. Madrid: Akal editorial.

Zúñiga, Fernando (2006). “Mapudungun: El habla mapuche.” Santiago de Chile. Centro de Estudios Públicos.

Zwartjes, Otto & Altman, María Cristina (2004). “Lingüística misionera II: Ortografía y fonología”. Amsterdam: John Benjamins publishing company.



## XI. LINKOGRAFÍA:

Alvar, Manuel. "Hacia los conceptos de lengua, dialecto y hablas".

Recuperado de:

[http://www.cervantesvirtual.com/portales/universidad\\_iberamericana/obra-visor-din/hacia-los-conceptos-de-lengua-dialecto-y-hablas-0/html/00ec1fec-82b2-11df-acc7-002185ce6064\\_3.html](http://www.cervantesvirtual.com/portales/universidad_iberamericana/obra-visor-din/hacia-los-conceptos-de-lengua-dialecto-y-hablas-0/html/00ec1fec-82b2-11df-acc7-002185ce6064_3.html)

[Consultado el 13 de Diciembre, 2015]

Biblioteca Nacional de Chile: Memoria chilena (2015). "La lengua Mapuche Mapudungun." Recuperado de:

<http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-3594.html#documentos>

[Consultado el 03 de Junio, 2015]

Cáceres & García (2009). "El grupo de discusión en la investigación educativa".

Recuperado de:

[http://www.bibliociencias.cu/gsd/collect/eventos/import/Discusion\\_investigacion\\_educativa.pdf](http://www.bibliociencias.cu/gsd/collect/eventos/import/Discusion_investigacion_educativa.pdf)

[Consultado el 12 de Diciembre, 2015]

Editorial Planeta. "*Lenguas amerindia, los orígenes del habla americana.*"

Recuperado de:

<http://www.planetasaber.com/theworld/gats/secciones/cards/default.asp?pk=845>

[Consultado el 20 de Abril, 2015]

Educarchile (2015). "Los pueblos indígenas hoy". Recuperado de:

NecunPainemal Morales <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=209506>

[Consultado el 03 de Junio, 2015]

Frebrés, Andrés (1764). “*Arte de la lengua general del reyno de Chile.*” Recuperado de:

<http://www.archive.org/stream/artedelalenguage00febr#page/n11/mode/2up>

[Consultado el 20 de Abril, 2015]

Juan, Santiago y Roussos, Andrés (2010). “El focus groups como técnica de investigación cualitativa.” Recuperado de:

[http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt\\_nuevos/254\\_Roussos.pdf](http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/254_Roussos.pdf)

[Consultado el 12 de Diciembre, 2015]

Rumian, Salvador (2013). “Che sungün: Vocabulario básico”.

Recuperado de:

<http://www.futawillimapu.org/Llitu/Che-Sungun-Vocabulario-Basico-Rescatando-Nuestras-Raices.html>

[Consultado el 20 de Abril, 2015]

Wittig, Fernando (2009). “Los diferentes grafemarios y alfabetos del mapudungun: raguileo, unificado y azümchefi.” Recuperado de:

<http://trekaletuan.com/2009/12/13/los-diferentes-grafemarios-y-alfabetos-del-mapudungun-raguileo-unificado-y-azumchefi/>

[Consultado el 20 de Abril, 2015]