

# RELATOS DE ESCOLARES PEHUENCHES DE ALTO BIOBÍO(1)

Por **Irma Lagos**,  
Universidad de Concepción, Los Ángeles

## 1.- Introducción

En 1995, buscábamos construir un manual alternativo de castellano que incorporara las minorías étnicas, entre otras exclusiones, de la VIII Región como un modo de asumir la diversidad en la educación. Como no hallamos textos de los pehuenches, pensamos en la posibilidad de intervenir en una escuela de una comunidad para que los escolares pehuenches pudieran producir textos desde su cultura, sobre la base de lo que habíamos vivenciado con estrategias de producción de textos en dos sectores populares de la comuna de Los Angeles.(2)

Habíamos visto cómo cambia la motivación por leer cuando los textos son textos auténticos de la comunidad pehuenche (3). Elaboramos un proyecto para acceder a un financiamiento especial (4), que se presentó con el nombre de mis alumnas, las monitoras (5), para tener más posibilidades.

Cuando ya habíamos concluido el proyecto en Callaqui, verificamos en Alto Biobío que coincidíamos con los planteamientos explicitados por los representantes de las comunidades pehuenches y de los profesores, que proponen incluir la enseñanza del mapudungo y la tradición oral pehuenche, cuentos y leyendas; los juegos tradicionales, con libros bilingües, cuando afirman que se deben valorar sus riquezas literarias, recopilando cuentos y leyendas de las comunidades; despertar el interés por su literatura (6), que es totalmente desconocida aun en nuestra provincia.

La situación de interculturalidad bilingüe es configurante de su identidad pehuenche, en la comunidad con la predominancia del chedungun- su lengua madre- y se es pehuenche con la predominancia del castellano chileno en los ámbitos de la cultura global institucionalizada. Para educar a todos- a las llamadas "minorías, étnicas" como a la sociedad global-, en una reciprocidad de perspectivas, requerimos conocer y valorar sus culturas. Los textos de los escolares pehuenches son parte de esa cultura. En ambas lenguas, se logra aprendizaje significativo y profundo si se trabaja con textos completos, significativos y funcionales; junto con disminuir la brecha entre oralidad y escritura y ampliar la memoria social de la comunidad y su alcance comunicativo (Freeman,. Goodman y Serra, 1995), en el contexto de currículum comprehensivo y abierto (Magendzo, A., 1988).

Para establecer puentes de cooperación, de participación intercultural, que permitan incrementar a mediano y largo plazo, el rendimiento escolar, la promoción de los alumnos de minorías,étnicas y su valoración, es necesario, entre varias otras acciones, rescatar la tradición oral de las personas mayores y desarrollar Talleres de producción de textos para los escolares pehuenches, de modo que tengan textos significativos que sabemos facilitan el aprender a leer y el gusto por leer.

### **Metodología del tratamiento didáctico en el taller alternativo aplicado al grupo experimental**

El Taller de Producción de Texto se realizó cada 15 ó 20 días en 4 horas lectivas seguidas, con un total aproximado de 60 horas, en 2 semestres, en la Esc. de Callaqui (7). Durante su desarrollo, se realizaron sesiones de familiarización con la lectura y de producción de textos.

En las sesiones, las cuatro monitoras les narraron y les leyeron cuentos, escritos por escritores chilenos que se referían a la cultura indígena: "Las dos serpientes de la tierra del sur", de Alicia Morel, basado en una leyenda huilliche; "El chenque" -relato recolectado entre 1991- 93 entre los pehuenches -, Cuentos de Arauco, de Saul Schkolnik y "El cóndor grande y mi padrastró", de Pedro Aguilera - cantautor pehuenche. Sin embargo, se observó indiferencia ante tales textos, quizás porque la lectura placentera no es habitual en las aulas de las comunidades; cuando se lee se selecciona lo que incluyen tradicionalmente los manuales de castellano, que escasamente representan su cultura.

Cuando ya se sintieron en confianza, los y las escolares comentaron que la gente escribe cuentos sobre los indígenas sin conocerlos, que ellos no son araucanos ni mapuches, sino pehuenches; que ni "El chenque" ni "El padrastró" son de su comunidad, que no hablan de ellos, los pehuenches de Callaqui. Como los textos leídos, referidos a los mapuches, no los representaban, se optó por estrategias vivenciales que permitieran acceder a su cultura, a su visión de vida cotidiana.

Para propiciar una mayor apertura de los escolares, se recurrió a la observación de postales y fotografías de niños indígenas de América Latina. Allí se vieron representados en su pobreza, junto con la tradición de sus vestimentas y espacios abiertos. Entonces, sí comenzaron a participar en las exploraciones, juegos y sesiones de escritura.

En producción de textos, se desarrollaron las actividades propias de las estrategias de producción de textos (8): vivenciales, motivadoras, texto libre, creación colectiva, uso de texto modelo. Entre las vivenciales, se recurrió al dibujo generador, exploración del entorno, palabra generadora (Paulo Freire). Los textos modelo fueron los escritos por niños urbanos de extrema pobreza en 1995 (9). Cuando se los motivó a dibujar un árbol, los escolares sólo dibujaron un árbol de Navidad, es decir, reprodujeron una ilustración de su manual de castellano. Debimos entonces conminarlos a salir a explorar el entorno de su escuela. Una alumna, al volver al aula, fue la única que produjo un lacónico texto sobre la base de su dibujo: "Flores en la cordillera".

Posteriormente y con frecuencia, se hicieron exploraciones, dibujaron y luego escribieron sobre la base de tales dibujos generadores. Los textos creados fueron enriquecidos con combinación de oraciones y juegos de palabras para enriquecer su lenguaje, a partir de los mismos textos a través de la metaforización. A mitad del taller, varios escolares plantearon que ya preferían escribir su cuento sin dibujo (CS), que luego algunos ilustraron y otros, no.

El GC - Esc. de Quepuca Ralco (10)- trabajó en sesiones semanales de un Taller de Literatura tradicional en que leyeron cuentos tradicionales de los hermanos Grimm, Perrault y luego escribieron cuentos.

En tal contexto, pretendemos: a) Comparar los textos producidos en el postest entre los escolares del taller alternativo de literatura con uno tradicional; y b) Analizar los textos incluidos en el libro Cuentos de Callaqui, producidos por los escolares del grupo experimental.

## **2.- Método**

### 2.1. Unidades de análisis:

a) los textos producidos por los escolares pehuenches en el postest de producción de textos; b) los textos producidos por el grupo experimental, editados en el libro Cuentos de Callaqui.

### 2.2. Diseño

Es un diseño cuasi-experimental de grupo experimental y grupo control, con postest en la primera parte, con focalización sólo en los textos del grupo experimental en la segunda.

### 2.3. Instrumentos

Se usó el texto "Las palomas", escrito por escolares pehuenches, como modelo de elicitación de texto del postest.

### 2.4. Procedimientos: metodología de análisis

Tanto los textos del postest como los del libro Cuentos de Callaqui se analizan de acuerdo a indicadores de:

1. extensión en número de palabras.
2. tema / título

3. riqueza léxica (11)
4. características de los relatos: como son los inicios y los finales.
5. simbolismo, relación con la cultura cotidiana comunitaria: expresiones que reflejan elementos de identidad y de la vida cotidiana.

Elaboramos además un Test de Opinión de 29 enunciados, frente a los cuales debían seleccionar una de las tres alternativas: Estoy de acuerdo, No sé, Estoy en desacuerdo, con las respectivas puntuaciones de 3, 2 y 1 puntos.

### **3. Resultados**

#### **A. De los textos del Posttest**

##### **A.1.- Temas de los textos producidos en el posttest.**

En ambos grupos, los temas reflejan elementos de su cotidianidad ambiental. Es predominante la inclusión de aves y pájaros: loros, lechuzas, palomas, pollos, cóndor y de animales de su medio: puma, zorro, en el grupo control. En tanto que en el grupo experimental, incluyen paloma, mariposa, perro, cuncuna, chanchito, zorro, chivito. Sin embargo, en esta aparente similitud, se descubre que en los textos de los escolares del grupo experimental, ellos contextualizan los agentes aves y animales en la reciedumbre del clima en los inviernos, los desastres ecológicos, los constantes peligros que hasta llegan a la pérdida de seres queridos y el necesario fortalecimiento en la unidad familiar o amistosa para seguir viviendo; no reproducen textos de la tradición escolar. Algunos escolares del grupo control reproducen textos difundidos en la tradición escolar, como las fábulas.

En el grupo control, el 25% no contesta, porcentaje que se eleva a 30.7% en el grupo experimental; la mayoría son niñas. Esta situación está relacionada con la falta de dominio en lectura y escritura, lo que incide también en la extensión de los textos.

Curiosamente, los escolares que no dominan la escritura dictan sus textos, que son más extensos, a las monitoras; lo que no hacen las escolares. En los dos grupos se observa el serio problema de no saber escribir y quizás tampoco leer todavía a los 12 a 14 años. En el caso de los de Callaqui, se agudiza el problema si recordamos que egresan en 6º año básico y que muy pocos concurren a terminar la Ed. Básica en otra comunidad.

#### **2.- Indicadores cuantitativos en el posttest: número de palabras, porcentaje de vocablos y de vocablos de la vida cotidiana.**

##### **2.1.- Evaluación global de la producción de texto**

Los escolares del GE logran un promedio/ desviación estándar de 2.5/0.8 frente al GC que logra 1.2/ 0.6, respectivamente, en que el valor observado de  $t$  es de 1,857 (superior al valor teórico: 1.746, con 16 gl y a de 0.5). Considerando factores como coherencia, extensión, número de elementos de la cultura cotidiana local que incluyen, la diferencia es significativamente favorable al grupo experimental, en que se realizó el Taller alternativo de Literatura.

Respecto a la ubicación de los escolares sobre/ bajo la Mediana, que es 2, el 87.5 % del GE está sobre la mediana; en tanto que sólo el 30% de los del GC está sobre la mediana.

##### **2.2. Comparación de aspectos específicos en los textos del Posttest**

Aunque los promedios en extensión de los textos, porcentaje de vocablos y de elementos de la cultura local son más altos en el GE, las diferencias no son estadísticamente significativas. Igual sucede con las comparaciones entre las y los escolares de cada grupo. En ambos grupos, las escolares tienen un bajo promedio de porcentaje de vocablos, lo que indica, menor riqueza léxica que los escolares. Sin embargo, en el GC, los escolares logran puntuaciones más altas en extensión y porcentaje de vocablos. El taller alternativo contribuye a equilibrar los logros de las y los escolares (Anexo 3).

En la extensión de los textos, el 66.6% del GE se ubica sobre la Mediana, que es de 57.5 palabras, y el 33.3 % del GC.

Respecto a los vocablos de la vida cotidiana local, al interior de cada grupo, hay diferencias entre hombres y mujeres. En el GC, en 5° año, los escolares hombres usan un promedio de 2,6 vocablos de su cultura local y las mujeres sólo un promedio de 1,3. En 6° año, ese promedio baja a 1,5 vocablos en los hombres y el de las mujeres, a un promedio de 1. En el GE Los hombres de 5° año presentan un promedio de 2 vocablos de su cultura; las mujeres, de 4,3. Pero en 6° año, ellos triplican ese promedio, que es de 6 vocablos y en las escolares baja a un promedio de 1. Comparativamente, los del GE duplican el promedio de vocablos de su cultura local cotidiana.

El 100% de los textos de los escolares del GE incluyen elementos del entorno y cultura cotidianos; lo que baja al 70% en el GC. La diferencia est en la cantidad de elementos, como ya vimos (pág. 6).

La comparación en extensión de los textos y porcentaje de vocablos entre los grupos experimental y control se muestra en el cuadro siguiente:

**Cuadro N° 1: Extensión y riqueza léxica de los textos del Postest del GE y del GC**

GRUPO	N° de palabras			Porcent. de vocablos		
	x	s	n	x	s	n
GE Hombres Callaqui	78,2	72,4	6	68	23,8	6
GE Mujeres Callaqui	98,2	35	6	47,5	10,7	6
GC Hombres Q. Ralco	65,2	30,4	8	62,5	16,9	4
GC Mujeres Q. Ralco	39,2	42,3	4	38,5	16,9	4

Las escolares de ambos grupos tienen bajo porcentaje de vocablos (47,5% en el GE y 38,5%) en el GC. Tanto la cultura familiar como la escolar contribuyen a esta notoria desventaja lingüística.

### 3. Inicio y finales de los textos del postest

Tanto el inicio como el final es canónico en el 80% de los textos de los escolares de 5° año del GC y en el 100% de los de 6° año. En el GE, es de 75% en 5° año y de 70% en los de 6° del GE.

**B. Los textos producidos en el Taller de Literatura del libro Cuentos de Callaqui**  
Durante el Taller (1996-1997), los y las escolares de 5° y 6° año produjeron 69 textos, la mayoría con las estrategias vivenciales, como el dibujo generador, la palabra generadora; y el texto libre, como se señala en el cuadro siguiente:

**Cuadro N° 2: Cantidad de textos producidos con las estrategias de producción de texto durante el taller alternativo**

ESTRATEGIA DE PRODUCCIÓN	N° TOTAL DE TEXTOS	TOTAL
<b>A. Producción Individual</b>		
1. Vivencial:		
- dibujo generador	23	9
- palabra generadora	6	
2. Método espontáneo o texto libre		26
- cuento y dibujo posterior	15	
3. Cuento solo, sin dibujo	11	

4. Versiones de relatos orales		3
<b>B. Producción Colectiva</b>		6
5. Creación colectiva		2
6. Dibujo generador - cuento y dibujo posterior		3
TOTAL		69

De las estrategias aplicadas, las vivenciales fueron las más eficaces. En general, se usó más el dibujo generador que dio lugar a textos, sobre aquella primera versión, se recurrió a combinación de oraciones y metaforización.

## 2. - De los textos producidos en el Taller

### 2.1. Los inicios de los textos producidos en el Taller del GE.

La mayoría de los textos producidos en forma individual tienen el inicio de los cuentos tradicionales: 49 de los 69, es decir el 71 %; los 19 que tienen un comienzo diferente al inicio canónico fueron producidos, en un 69% con el dibujo generador, en que los escolares primero salen de su aula a explorar su entorno inmediato, lo dibujan y luego a partir de ese dibujo, redactan su texto. Otros pocos fueron producidos con el método de texto libre, en que escriben sobre el tema que quieran, luego ilustran o no su texto.

Entre los inicios diferentes a los tradicionales están los siguientes: La mariposa..., El joven Juan..., El pato..., Es de noche..., Dos abuelitos..., La..., Mi escuela..., En la casa..., Dibujo..., Había un hombre..., Hay un .... En general, son textos que en su primer párrafo son descriptivos, para luego asumir la secuencia estructural de lo que generalmente identificamos como relatos: inicio equilibrado, ruptura del equilibrio inicial y un nuevo equilibrio. Sólo dos textos son descriptivos de aspectos importantes en su vida cotidiana de niños pehuenches en su entorno natural, como se ve en el texto "Los niños y las mariposas", de María Jimena Beroiza Chavarriga, de 10 años, quien lo produce con el dibujo generador (pg. 14 de Cuentos de Callaqui, 1997). Consta de 4 párrafos, en los dos primeros y en el último, se describe en 3ª persona y en tiempo presente: hay, saben, gustan, es, juegan, se enojan, se van; al inicio del tercer párrafo, en cambio, usa el tiempo pretérito imperfecto para volver al presente permanente, indicadora quizás de una situación observada reiteradamente: cómo las mariposas atraen la atención de los niños cuando presurosas buscan las flores, mientras ellas huyen y enojan a los niños que entonces se retiran a sus casas.

En el texto "El pastor y las ovejas", también escrito por María J. Beroiza, se nos sitúa en la cordillera y ya instalados allí, se nos relata la actividad fundamentalmente vital de cuidar las ovejas y de la recolección de piñones o pehuenes; y lo más importante, la prohibición de llevarse semillas de la cordillera a otro lugar, los agentes que la transgreden esta norma ecológica(?) quedan ciegos.

En otro texto de la misma autora, "El cóndor, el caballo, y la oveja", el inicio es canónico de descripción para situar un relato con un final triste: " todo termina triste, porque se les perdió el caballo", culminación de una serie de actos de desequilibrio ecológico que lesiona la relación armónica con la naturaleza.

En el texto "Mi escuela", de Ma. A. Purrán, 13 años, con la estrategia de texto libre y luego ilustración, el inicio es calificador: "Mi escuela es muy linda", para luego describir el juego de la pelota y terminar con el ir y volver de su escuela bajo la inclemencia de la lluvia.

En "El conejo Miguelito", de Angel R. Pichinao Piñaleo, 13 años, el arranque inicial es "Un día..." para introducir el relato del viaje exploratorio del agente, que finalmente después de pasar sustos, regresa a la casa de su abuelo, en el que se proyecta las ansias de un niño.(p g. 57 Cuentos de Callaqui). Algo similar ocurre en el texto sin título de Miguel A, Beroiza y Sergio Piñinao, que se

inicia con " La mariposa alegre ..." para relatarnos la vida cotidiana de las mariposas que proyecta su propia vida de niños en su vida familiar y escolar( Pág. 236 de Cuentos de Callaqui).

Los mismos autores inician otro relato sin título, autobiográfico, donde los agentes tienen sus nombres, que relata su vida cotidiana en contacto con cóndores y pollos y sus sueños de volar como el cóndor. En otro texto sin título, Pichinao a través del texto libre, inicia su cuento con la situación problemática: "El pato feo tiene hambre..."; en una segunda versión, lo encuadra en los cánones tradicionales, donde el agente patito feo de Andersen se contextualiza en el entorno pehuenche.

En "El caballito Mula", de Alex Purrán y Felipe Ormeño, producido con el dibujo generador, el relato se inicia situándonos en el tiempo: una mañana, un helicóptero verde...", para mostrar el sufrimiento de un caballo que es arrancado de su entorno, termina con su retorno a su medio.

En cambio, en el texto " El pueblo querido", de Lorena Purrán Manquemilla, producido con la palabra generadora, se inicia con el canónico "había una vez..." para luego centrarnos como lectores, en la descripción de las actividades cotidianas de las niñas de Callaqui: sus juegos, andanzas, en ese entorno paradisíaco para ellas.

En un texto sin título, Soledad Purrán, describe con una dinámica riqueza de color, su entorno, donde las relaciones entre flora y fauna y seres humanos reitera el equilibrio. Similar situación vemos en el texto de Ma. I. Manquemilla que se inicia con "Dibujé una flor que..." (pg. 209, Cuentos de Callaqui)

Finalmente, en el texto sin título de Mario Purrán Llaulen, de 13 años, con el dibujo generador, el relato se inicia con "Hay dos niños", que podría suponer una descripción. Sin embargo, es un relato que cuenta el viaje de dos niños y de cómo se libran con astucia de enfrentar a un toro, hasta volver a su casa.

En los textos producidos en forma colectiva, sólo el 16.6 % tiene un comienzo diferente al canónico; el 83.4 % mantiene el inicio tradicional: Había una vez, hace muchos años, etc.

## **2.2. De los finales de los relatos**

De los 69 textos del libro Cuentos de Callaqui, - casi todos relatos -, hay finales diferentes a los de los cuentos tradicionales, como el conocido " y vivieron felices", son finales que siempre muestran un proceso de cambios necesarios para reestablecer los equilibrios vulnerados: muerte de un agente transgresor y arrepentimiento de otra en "La niña y los animales"(p.2 Cuentos de Callaqui); en el de la p g. 5, el gato se cae y muere; en otro, la disputa de las hermanas Nora y Marcela por las mariposas, provoca la separación de ellas para hallar más mariposas en un espacio mayor al que tenían. En otro relato, El cóndor, el caballo y la oveja, se produce una cadena de transgresiones a las leyes de la naturaleza que culminan con un final triste(P. 36 Cuentos de Callaqui). En otro, los transgresores son castigados por la policía (p. 143); en otro, el agente queda muerto, por el veneno de la culebra; vencido es llorado por un amigo(p. 256 Cuentos de Callaqui). En un relato de zorro, el agente pierde sus animales, porque se ha curado(emborrachado) y los descuidó.

De los textos narrativos, la mayoría tiene un inicio y final canónicos en la cultura occidental:

- Había, Hace tiempo, Era... y terminan en un "...y fueron felices, se quedaron felices..." La ruptura del equilibrio inicial suele recuperarse en un nuevo equilibrio final que pocas veces implica pérdida, a excepción de Las palomitas, Los cuatro cabritos.

**3. Los elementos de la vida cotidiana incluidos en los textos:** laguna, montaña, árboles, cuncuna, mariposa, río, chivo, cóndor, bosque, agua, animales, palomas, cachañas, loros, zorro, chingue, huemul, puma, pudú, gallo, pájaros, pato, sapitos, chanchos, cabritos, peuco; granizo, tormenta, sol, lluvia, nieve; trabajos de los hombres, trabajos de las mujeres; interacciones familiares y de amistad; las tensiones históricas y permanentes (El cuento de los antiguos, Callaqui); juegos, paseos por el bosque. En las ilustraciones es muy clara esta inclusión.

#### 4. Los valores en los textos

En los textos se reflejan reiteradamente valores como: relación armónica o equilibrada con y en la naturaleza, la superación de tensiones entre agentes opuestos, la solidaridad, el compañerismo. Permanentemente, se incluye la alianza para vencer al más fuerte (p. 156); la complementariedad de los agentes (cada uno pone su parte para solucionar un problema). Se muestra la conciliación de opuestos en la vida cotidiana pehuenche: escuela-entorno, conversaciones intercategoriales (animales y seres humanos); actores adultos, niños y animales de la región cordillerana pehuenche (excepto el lobo, transculturizado) se entienden, se complementan.

Transmiten valores de su comunidad étnica tensionada, tienen una función didáctica en tanto se constituyen en ejemplos éticos a seguir o a descartar; como también está presente la función lúdico-recreativa.

#### 5. Los temas de los textos

En los temas se refleja la permanencia de los recuerdos de las tensiones por la tierra, daños ecológicos y exclusiones pretéritas y presentes; reflejan su entorno en diferentes estaciones, su geografía, fauna, flora.

Las mariposas, las araucarias, la cordillera aparecen reiteradamente. La felicidad depende de las relaciones armónicas entre tales elementos y los seres humanos. Las asociaciones transcategoriales posibilitan soluciones: el gato ayuda al chanchito, el tiburón defiende a los peces de los pescadores y de la ballena; un hombre defiende a un cóndor herido y éste, bien agradecido, le trae comida.

Se muestra como maldad la transgresión a la armonía en la naturaleza: cortar flores, cazar mariposas...

5. El simbolismo impregna los relatos (12):

-agua(44): río, laguna, saltillo, agua. Simboliza la vida. "El agua tiene poder" (Kuramochi, 1996: 26)

-bosque(36), la cordillera y la montaña: lugar de árboles; protección, alimento, espacio de juego y vida.

-zorro(18): peligro, astucia, Simboliza la pillería, el engaño, robo.

-mariposa(12): desnuda los sentimientos, representan la felicidad; para los precolombinos, flor y mariposa es vida (potencialidad y fragilidad)

-cóndor(9): quieto-espíritu de un dios. (Blanco/negro: jote)

-culebra(8): se alimenta de la sangre de los vivos, agente de los brujos, aumenta su mal, malagorera, como la lagartija, el sapo y la rana.

-sol(3): luz, entre pehuenches

-piñón(3): indispensable alimento, sustento.

-peuco(2): no se puede matar nunca, ave importante en la mitología mapuche, intercede ante la divinidad en las rogativas debe la machi. (RM) Temible por rapiño.

-kultrún(1): cielo

-volcán(1): peligro, se creía que en él vivían los espíritus de los dioses

#### Conclusiones

1. Los textos del postest de los escolares pehuenches que participaron en el Taller alternativo con estrategias vivenciales y de texto libre y otras son significativamente mejores que los del taller tradicional. Aunque estadísticamente las diferencias no alcanzan a ser significativas, los del GE tienen mayor extensión, riqueza léxica y elementos de su cultura y vida cotidiana. En la comparación global de la producción de texto, los textos del GE lograron significativas mejores puntuaciones. Las estrategias aplicadas en el Taller alternativo favorecen más el desarrollo lingüístico de los escolares.

2. Las estrategias vivenciales y el texto libre resultaron más apropiadas para los escolares pehuenches, facilitan el escribir desde la cultura local propia.

3. Los textos del libro **Cuentos de Callaqui** tienen, en general, estructura canónica; pero en forma similar a lo que se observa en los escritores mapuches que explicitan su programación literaria intracultural, como Elicura Chihuailaf y Leonel Lienlaf, se evidencia la heterogeneidad o hibridez estructural (Carrasco, 1996), los escolares pehuenches tienden a usar la estructura canónica para contener su mundo cotidiano, espacios de equilibrios y de tensiones interculturales. Así se muestra en los temas, el rico simbolismo de su cultura y en las relaciones armónicas entre los elementos de la naturaleza presentes explícitamente en los textos.

4. La falta de dominio en lectoescritura de los dos grupos es una limitación permanente que nos alerta sobre una fuerte tensión didáctica.

5. Respecto a cómo los escolares evaluaron el taller alternativo, la mayoría opina que la metodología es adecuada, en la secuencia de exploración del entorno, dibujo generador, producción del texto escrito, trabajo con combinación de oraciones, enriquecer el texto con comparaciones; pero también les agradó crear en forma colectiva. Estiman que escribir cuentos propios y hacer un libro es importante, para aprender a leer, leérselo a sus parientes o a sus amigos. Sus madres y abuelas que no saben leer se alegran cuando los niños les leen estos relatos.

## NOTAS

1. Investigación desarrollada en el contexto del Proyecto DIUC-95.413.01-1, Elaboración de un manual alternativo de lenguaje para alumnos de 4° año básico de la VIII Región. [volver](#)

2 Lagos y otras, 1998. Iniciación a la formación de los hábitos de lectura en niños de sectores deprivados de Los Ángeles. [volver](#)

3 López, B. E I. Lagos, 1995. Adecuación curricular para la Esc. de Quepuca Ralco y su comunidad. CPEIP. Resúmenes XIII Encuentro Nacional de Investigadores en Educación. [volver](#)

4 Consejo Nacional de Libro y la Lectura, 1996; presentado sólo con los nombres de mis alumnas, para tener mayor opción de ser seleccionado y patrocinado. [volver](#)

5 Colaboraron como monitoras del Taller alternativo, las alumnas de la Carrera de Ed. Básica m/ Computación, las Srtas. J. Rodríguez, P. Navarro, M. Miranda y L. Salgado. [volver](#)

6 Lagos, Irma, 1998. Percepciones de los representantes de la cultura escolar y de los representantes de la cultura escolar sobre la educación en Alto Biobío. Monografía Doctorado en educación, Fac. de Educación, Universidad de Concepción. [volver](#)

7 Escuela municipal que tiene hasta 6° año básico y carece de internado. Esta comunidad está más en contacto con la sociedad global. [volver](#)

8 Lagos, Irma, 1997. Estrategias de producción de textos. Universidad de Concepción, Los Ángeles, Biblioteca. [volver](#)

9 Textos de niños, 1995. Editado por la Universidad de Concepción- Dirección de Extensión-TEA- Municipalidad de Los Angeles. [volver](#)

10 Esc. Particular subvencionada, que tiene hasta 8° año básico; cuenta con internado. [volver](#)

11 Porcentaje de vocablos( $N^\circ$  vocablos/ total de palabras X 100) En López Morales, H., 1984. La enseñanza de la lengua materna: lingüística para maestros de español. Ed. Playor, Madrid: cap. 9, pp.91 [volver](#)

12 Se consultó a una anciana de la comunidad, además de Mircea Eliade y Raúl Morris. En Rodríguez J. Y otras, 1998. Producción de textos en niños pehuenches del Alto Biobío. U. de C. Seminario de título. Patrocinante, I. Lagos. [volver](#)

## Referencias bibliográficas

- Beroiza, María y otros, 1998. Cuentos de Callaqui. Textos escritos e ilustrados por los niños de Callaqui, Alto Biobío, VII Región. Universidad de Concepción-Consejo Nacional del Libro y la Lectura, 1996(Reúne los 69 textos producidos en el Taller alternativo).
- Carrasco, Iván, 1994. "Aportes de la textualidad mapuche a la literaria." En LENGUA Y LITERATURA MAPUCHE, UFRO, Temuco; N° 6: 82-89.
- Carrasco, Iván, 1996. "Tensiones entre la intra y la interculturalidad en la poesía de y Lienlaf." En: LENGUA Y LITERATURA MAPUCHE, UFRO Temuco, N° 7: 27- 41
- Kuramochi, Yosuke, 1996. "El agua, su poder, su sistema de seres y los esquemas de pensamiento de la realidad." En: LENGUA Y LITERATURA MAPUCHE, UFRO, Temuco, N° 7
- Golluscio de Garaño, Lucía, 1988. "Algunos aspectos de la teoría literaria mapuche." En: ACTAS JORNADAS DE LENGUA Y LITERATURA MAPUCHE. UFRO: 103-114.
- Freeman, Yvonne, Y. Goodman y M. Serra, 1995. "Revalorización del estudiante bilingüe mediante un programa de lectura basado en literatura auténtica". En: LECTURA Y VIDA, Año 16, N° 1: 13 y ss.
- Eliade, Mircea, 1993. El mito del eterno retorno. Alianza/EMECE, Madrid.
- Eliade, Mircea, 1955. Imágenes y símbolos. Ediciones Taurus, Madrid.
- Lagos, Irma, 1998. Calidad de la educación. Un acercamiento a la educación de los pehuenches. Monografía Doctorado en Educación. U. de Concepción.
- Lagos, Irma, 1997. Estrategias de producción de textos. U. de C., L. A.
- Lagos, Irma, 1998. Aproximación a la percepción de los pehuenches y de los representantes de la cultura escolar sobre la educación en Alto Biobío.
- López, B. e I. Lagos, 1995. "Innovación curricular para la escuela y comunidad de Quepuca Ralco." U. de Concepción, Los Angeles, Depto. de Educación. En: XIII ENCUENTRO NACIONAL DE INVESTIGADORES EN EDUCACIÓN, CPEIP.
- Magendzo, Abraham, 1988. Currículum comprehensivo: una alternativa para América Latina. PIIÉ, Stgo. de Chile.
- Miranda, M.; P. Navarro; J. Rodríguez y L. Salgado, 1998. "Análisis cualitativo de los textos." En: Producción de textos en niños pehuenches del Alto Biobío. Seminario de título, patrocinado por I. Lagos, Depto. de Educación, Universidad de Concepción, Los Angeles: 78-87.
- Morris, Raúl, 1998. Presentación del libro Cuentos de Callaqui, Gobernación de Biobío, Los Angeles.
- Salas, Adalberto, 1987. "Hablar mapuche es vivir en mapuche. Especificidad de la relación lengua/cultura." En: RLA, U. de Concepción, Vol 25: 27
- Sandvig, Timothy, 1983. "La importancia de la literatura nativa para la alfabetización en una lengua vernacular." En: RLA, Vol. 21: 45-50