

Reflexiones sobre la propuesta

Reflexiones sobre la propuesta de enseñanza de idiomas originarios

Andrea Ismalí Palma Neyra

Resumen

La elaboración de un Marco Curricular plantea diferentes desafíos, entre ellos la elección de los enfoques que sustentarán teóricamente la propuesta. Este artículo es una reflexión sobre el enfoque semántico, que puede ser pertinente y complementario a otros, en la enseñanza-aprendizaje de lenguas indígenas.

El enfoque usado en Chile es el comunicacional, pero en la propuesta del Subsector de Lengua Indígena, se complementa con el enfoque semántico.

Para entender este enfoque se debe considerar que la semántica incluye todas las características de un idioma y no se puede separar de la gramática, de la retórica, de la sintaxis, etc. Desde este punto de vista, ella contiene todos los significados que transparentan la visión de mundo de cada Pueblo y estructura su idioma.

Palabras claves: enfoque semántico - enseñanza de lenguas indígenas - significaciones culturales.

Summary

The development of a curriculum framework has different challenges, including the choice of theoretical approaches that will support the proposal. This article is a reflection on the semantic approach, which may be relevant and complementary to others in the teaching and learning of indigenous languages.

The approach used in Chile is the communication, but the nominations of the Sub-Indian language, is complemented by the semantic approach.

To understand this approach should be considered that the semantics includes all the features of a language and can not be separated from the grammar, rhetoric, syntax, etc. From this point of view, it contains all the meanings transparent worldview of each people and its language structure.

Key words: semantic - indigenous language education - cultural meanings.

Aspectos a considerar de la propuesta del Subsector de Lengua Indígena

En Chile los Objetivos Fundamentales (OF) y Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) del Subsector de Lengua Indígena, para el Marco Curricular vigente, se diseñaron en conjunto entre el Ministerio de Educación y la Corporación Nacional de Desarrollo indígena, CONADI. Dicha propuesta de OF/CMO fue aprobada por el Consejo Superior de Educación el año 2006, lo que, sin duda, evidencia un trabajo colaborativo y constituye un paso histórico para la educación Pública.

La introducción de dicha propuesta enfatiza en considerar que: *“Chile es un país multicultural y plurilingüe, en el cual convergen una diversidad de culturas y sistemas lingüísticos, lo que impone el desafío de convertir la escuela en un espacio educativo en el cual se asegure a los niños y niñas de culturas y lenguas diferentes, el acceso a oportunidades de aprendizaje de las lenguas indígenas”* (Mineduc-UCE Subsector lengua indígena). Este punto es muy importante, ya que se reconoce explícitamente que los alumnos pueden tener una diferencia cultural, lo que sin duda debe ser considerado en la enseñanza de idiomas en el aula. Si se respeta la diferencia cultural, es necesario legitimar que existen diferentes definiciones de tiempo, espacio y parentesco en los pueblos que coexisten en Chile.

En concordancia con lo anterior, la introducción del Subsector define el idioma como un conocimiento esencial en la comprensión y valoración de la cultura, *“ya que desde el aprendizaje del idioma se pueden aprender aspectos fundamentales de una cultura, tales como la circularidad del tiempo, la relación de parte a todo con la naturaleza, la posición y definición de la persona en relación con el entorno, la armonía entre pares (...). Esta propuesta, metodológicamente, organiza la enseñanza y el aprendizaje de la lengua desde sus características semánticas, entendiendo que la construcción de un idioma se relaciona directamente con las significaciones culturales del pueblo que la utiliza”* (Mineduc-UCE Subsector lengua indígena). Si aceptamos que las significaciones dan sentido a una forma de representar el mundo, entonces debemos hacernos cargo de incentivar la investigación lingüística, en cada idioma originario de Chile, sin caer en el colonialismo de la traducción.

El respeto a los derechos lingüísticos implica, no solamente el uso y revitalización de los idiomas de los Pueblos Originarios, sino además el

rescate de la relación entre lengua y cultura. Esto debe ser el punto de partida en la elaboración de Planes y Programas para niños y niñas indígenas, para la investigación de las Academias de Lenguas Indígenas y la valoración del idioma chileno como heredero de nuestro mestizaje.

Los estudios recientes en Ciencias Cognitivas dan cuenta de la importancia de atender la diversidad cultural. Por ejemplo, para F. Ozanne-Rivierre, la conceptualización del espacio es un dominio en que la variedad lingüística y cultural se expresa privilegiadamente. En sus trabajos sobre el malasio, explica que no se dirá jamás “*el libro que está a tu derecha*”, sino que se dirá “*el libro que está al norte de la mesa*”. La variación que existe al describir el espacio, da cuenta de la influencia de la visión de mundo en la lingüística. Nos vemos forzados a admitir, por ejemplo, que la concepción cíclica del espacio y tiempo indígena, no ha sido suficientemente estudiada en la lingüística chilena, lo que no es extraño, ya que después de Rodolfo Lenz y notables excepciones como Anselmo Raguileo y María Catrileo, ha primado un positivismo racista y clasista, lo que fue acentuado por los lingüistas de la dictadura.

Pero en honor a la diversidad, Prosperino Cárdenas escribe en el libro “Educación, currículum e interculturalidad” que “*dentro de la cultura mapuche existen concepciones peculiares de organización espacial, las que se caracterizan, unas por ser verticales-circulares y otras, por ser de carácter horizontal y circulares. Las primeras corresponden a las dimensiones espaciales cósmicas, y las segundas, corresponden a los denominados espacios territoriales, que también tienen las características de ser circulares y horizontales*” (Cárdenas, 2005: 110). Por esta razón, la enseñanza de las dimensiones espaciales basándose en la referencia corporal (forma de espacialidad preponderante en las lenguas indo-europeas) resulta inadecuada.

La metodología de enseñanza semántica es fuertemente considerada en Francia, donde se aprende lengua y civilización francesa al mismo tiempo. Así como la modalidad de permanencias de intercambios lingüísticos, por ejemplo a Inglaterra -a las que asisten jóvenes de enseñanza media de clases sociales privilegiadas de Chile- que complementan el estudio del idioma con el aprendizaje cultural, al permanecer unas semanas en el país del otro. Es decir, se complementa la práctica comunicativa con el aprendizaje significativo.

A modo de anécdota se puede comentar que “*Alguna vez alguien señaló en los medios especializados de la educación chilena que exigirles a los niños mapuche el bilingüismo era peligroso (...). En forma irónica le debimos recordar a quienes así opinaban que los colegios más prestigiosos de Chile, donde la clase alta envía a sus hijos, son justamente bilingües, esto es, los niños aprenden inglés, alemán, francés, italiano, etc...y no sólo no se ven perjudicados, sino favorecidos por el bilingüismo y muchas veces el biculturalismo de esos programas de estudio. Considerar que ese aprendizaje no ocurriría porque el mapudungun y las lenguas indígenas son ‘primitivas’ y por tanto sustantivamente diferentes al inglés o al alemán, es sólo fruto de una mentalidad lingüísticamente racista*” (Bengoa, 2009: 35).

Para algunos profesores de idiomas indígenas y no indígenas, estas metodologías se aplican sólo en la adquisición de una segunda lengua, sin

embargo, considero que al existir dos idiomas (dominante y dominado), que suscriben a dos culturas disímiles y que además poseen diferentes características lingüísticas, no se puede hablar de primera o segunda lengua, sino de idiomas que coexisten en un territorio y que pueden ser contextualizados en su cultura. Mi impresión es que al obviar estas diferencias idiomáticas se subestima a los alumnos y alumnas.

De la introducción del Subsector en el Marco Curricular, se desprende la elaboración de los Programas de Estudio para cada nivel de aprendizaje (de primero a octavo básico, en cuatro idiomas -ver Mineduc, UCE Subsector lengua indígena-). Esto considerando aspectos educacionales y lingüísticos relacionados con la cultura. Por estas razones se propuso la incorporación de cuatro nuevas categorías curriculares (2006), entre ellas los Mapas Semánticos.

Estos Mapas fueron una propuesta basada, entre otros, en el trabajo de V. Galdames, A. Walqui y B. Gustafson, quienes en el libro “Enseñanza de lengua indígena como lengua materna” proponen: *“para construir un currículum para lenguas originarias, podemos investigar los campos semánticos en nuestros idiomas, que revelan mundos de conocimientos construidos con los significados históricos y actuales que transporta el idioma”* (Galdames, Walqui y Gustafson, 2005).

Por ejemplo, en el artículo “Semántica Mesoamericana”, Juan Hasler explica que *“En yaqui, nahua, totonaco y chontal, las ideas contrarias de ‘alto’ y ‘profundo’ se expresan con una sola raíz [...]. Comparando ‘calavera’ y ‘cabeza’, notamos que para algunas aldeas, no hay diferencia entre ambas, que para otras la primera es ‘cabeza de muerto’, ‘jicara de muerto’, ‘jicara de pelos’, ‘hueso de muerto’. La ‘cabeza’ misma está relacionada con ‘hueso’, por lo que se nos presenta la ecuación ‘cabeza de muerto’ = ‘hueso de muerto’”* (Hasler, 1978). Lo que refuerza la idea de que las asociaciones semánticas tienen relación con los procesos históricos. Por ejemplo: *“En cora y en huichol existe todavía la palabra tau, que significa ‘sol’, ‘Cristo’. En esas mismas lenguas y en pápago y varohío, tai es el ‘fuego’. Cuando los chichimecas nahuas se hicieron sedentarios, no les bastó ya la división en sólo dos tipos de fuego; tuvieron una especialización propia de cultivadores: en Acula ta es el ‘fuego’ y tai la ‘roza’”* (Hasler, 1978). Este seguimiento etimológico puede parecer más cercano a la lingüística histórica que a una cátedra de idioma. Pero todo lo anterior vuelve a constatar que, desde la lengua, se puede entender la cultura y con ello sus influencias históricas de las palabras. Lo que se ha pretendido al mencionar estos ejemplos, es que la composición de las palabras cambia según la época y los usos culturales. Sin embargo, lamentablemente encontramos ejemplos desafortunados: Ignacio Apaza señala que hay un cambio semántico de la palabra **Mallku**, que en el hablar informal actual de Bolivia se usa hoy como sinónimo de “indio tonto”, despreciando el mapa semántico tradicional asociado a **Mallku**, que se compone de conceptos tales como **Jiliri** (autoridad), **Qullu** (cerro), **Uywiri** (dios), **Kunturi** (cóndor), ya que **Mallku** es un concepto que relaciona a distintas dimensiones del cosmos (ejemplos facilitados por Felino García Choque). El cambio semántico de **Mallku**, lo interpreto como una evidencia del desprecio a la cultura aymara y su filosofía religiosa, lo que comprueba que las relaciones sociales tienen particular importancia en

la imposición de valores sociales⁷. Aspectos que son parte de la enseñanza de un idioma y demuestran la estrecha relación entre interacción social y usos semánticos en un aquí y ahora determinado.

V. Galdames, A. Walqui y B. Gustafson definen campo semántico como: “*Un área de conocimiento, construida de diferentes palabras o frases, que se relacionan a algún objeto, actividad o concepto cultural, indicando significados sobre algo. La palabra campo indica que cubre todo el espacio conceptual de ese algo. De alguna manera, un campo semántico es un modelo de nuestra forma de pensar, entender o concebir algo de nuestro mundo cultural*” (Galdames, Walqui y Gustafson, 2005). Las relaciones semánticas permiten valorar una forma de entender el mundo cultural. Así, es probable que a través de algunos contenidos mínimos obligatorios (CMO) para sexto año básico, se pretenda subsanar, en alguna medida, esta situación. Un ejemplo de ello es el siguiente CMO: “Reconocimiento y valoración de las significaciones culturales en los relatos orales de la memoria histórica local y territorial”.

Nos parece que este contenido mínimo obligatorio (CMO) podría reforzar la valoración de Mallku según la memoria histórica.

Sobre las posiciones del discurso

Para la lingüista Sofia Fisher, recorrer las infinitas formas de la persona en los distintos sistemas lingüísticos, además de constituir un fabuloso viaje por lo imaginario, incita a la modestia, ya que la construcción de esta distancia literaria también está presente en los diferentes idiomas, si bien sus anclajes enunciativos son otros y sus formas lingüísticas raras veces coinciden con las nuestras. En su artículo “*Posiciones del discurso: del alter al ego en la enunciación*”, afirma que: “*Si en algunos escritos literarios el problema del yo parece estar ligado a una instancia del autor o a la construcción de una distancia ficcional entre autor y personaje central en primera persona, en lingüística el problema no es el de un yo; o más bien, este pronombre, cuando existe explícitamente en una lengua, se inscribe en un sistema de relaciones en hueco o en relieve. Tal como lo mostró Benveniste, el yo, el tú se construyen como ‘lugares’ enunciativos instanciados por un mismo individuo [...] En japonés, las formas pronominales o los indicadores de persona ligados a un verbo como se encuentran en francés, italiano o castellano, no existen*” (Fisher, 2000:1).

En coherencia con lo anterior podemos considerar la “*Articulación semántica del yo en aymara: Naynaka: yo plural, inclusivo en el entorno, y*

⁷ Un ejemplo que actualmente ha sido comentado en los diarios de circulación nacional nos evidencia el rechazo del Pueblo Rapa Nui a patrones morales ajenos a su cultura y espacio territorial traídos del “Conti”. En el periódico Azkintuwe del día 07/09/09 se informa: “Cuando los rapanui, pacientes por naturaleza, montan en cólera debemos tenerles respeto (...) Si los rapanui se han tomado el aeropuerto de Mataveri es porque sienten que su isla, la única casa que tienen en el planeta, y su aire, el único que siempre han respirado, se les vuelven ajenos. Rapa Nui está saturada de chilenos y extranjeros que se instalan en ese paraíso sin que los inviten. Abundan los problemas insolutos y como resultado del paso de miles de turistas, la isla está contaminada, cubierta de plástico y botellas vacías, y con la basura al cuello”.

excluye a otro grupo o persona. Naynti: otra persona y yo, conmigo, unido para una acción. Nayru: a mi persona, repercusión de la acción de otra persona hacia mi persona. Naypacha: yo en interacción con la naturaleza o el entorno. Nayta: desde mi persona, repercusión de mis acciones en otras personas o entorno” (Documento de Fundamentos del Subsector de lengua Indígena, Mineduc-CONADI, 2006). Esto concuerda con lo planteado en el libro “Lingüística Aimara”: “*las lenguas aimaras contemporáneas registran un pronombre de cuarta persona, que incluye al hablante y al oyente (...) se hará necesaria la distinción expresa entre un plural ‘inclusivo’ y otro ‘exclusivo’*” (Cerron- Palomino, 2000: 193). Felino García Choque nos ha facilitado los siguientes ejemplos de cuarta persona: **Jiwasa** (nosotros que incluye a todos los presentes en el sentido de unidad, se expresa en singular), **Jiwasanaka** (nosotros respecto de otros, que excluye a otros donde el sufijo NAKA es el plural), **Jiwasa sartana** (nosotros fuimos), **Jiwasanaka sarapxtana** (nosotros fuimos a diferencia de ustedes).

Sin duda, estas formas de la persona aymara, que no existen en el castellano, son parte del repertorio de niños y niñas bilingües. Por lo que, no pueden ser traducidos ni reemplazados por equivalentes, sino al contrario, es necesario fomentar su utilización sin establecer comparaciones.

Sobre la semántica

Irene Tamba en su libro “Le sens figuré” (El sentido figurado), explica que las relaciones metonímicas “de parte a todo” en los diccionarios no son claras, sobre todo si recordamos que los diccionarios fijan palabras en la historia de un grupo lingüístico y son sometidas a un consejo editorial que tiene sus propias convicciones. Además ella explica que dos dominios nocionales pueden relacionarse por simple evocación. Según G. Kleiber, lo importante de esta aseveración de Tamba es que ella ha notado que una rama semánticamente no es definida como un todo. Es decir, si en un diccionario aparece la palabra ‘rama’, aunque esté separada de la palabra árbol, nosotros podemos asociarlos. Así la rama no es un todo. Se constituye en una relación metonímica con la noción de árbol, que es el todo que la determina en tanto parte.

Por otro lado, si aplicamos esto al mapuzugun encontramos algo interesante. “Decir ‘parte de árbol’ no es lo mismo que decir ‘rama’. La noción ‘roüanümka’ permite constatar que la traducción a su sinónimo conocido en castellano ‘rama’ no da cuenta de la relación metonímica que se produce al aglutinar ‘roü’ y ‘anümka’”(Documento de Fundamentos del Subsector de lengua Indígena, Mineduc-CONADI, 2006). Este punto es importante ya que marca una diferencia entre la cultura occidental y la visión de mundo indígena. En occidente se divide el todo de la parte, en mapuzugun la rama existe en tanto parte del árbol.

En un diccionario occidental se encuentran las palabras en forma independiente y se suprime la asociación retórica de cada Pueblo, así como las significaciones desarrolladas a partir del entorno, de yo y el dual, deicticos espaciales y temporales, etc. “En este sentido, el estado de la lingüística actual

en Chile, no ha dado cuenta de los idiomas indígenas desde su propia estructura imaginaria. Como ya hemos afirmado, los fenómenos metonímicos complejos, en algunas lenguas aglutinantes, son a veces considerados prefijaciones y sufijaciones y simplemente traducimos al castellano. La falta de estudio sobre lo que culturalmente implican conceptos como la anáfora asociativa, los pronombres o deícticos, muestra que la lengua no es considerada como un poder significativo en toda su magnitud, es decir, como una herramienta cultural que transparenta una visión de mundo” (Documento de Fundamentos del Subsector de lengua Indígena, Mineduc-CONADI).

La estructura del idioma también se relaciona con una filosofía, por ejemplo “en la lengua mapuche se usa el término *zugun*, que implica palabra, asunto, idioma. En términos generales nunca se entiende una palabra aislada sino dentro de un sistema de palabras, en la que una palabra atrae a otra y así sucesivamente hasta componer un enunciado, en la lengua mapuche aquello se conoce como *rakizuam* (raki: contar, zuam: deseo), es decir, ‘los deseos contados’ y que es entendido como pensamiento” (Painemal: 2007, 174). La aglutinación implica una sumatoria, una asociación de dos palabras que da origen a una tercera, la atracción de una palabra a otra dentro de un mundo significativo que valora la interrelación y no la fragmentación. “Esta es nuestra palabra ya escribiéndose, pero al lado de la oralidad -‘orilatura’ decimos sus ‘oriladores’-. La palabra sostenida en la Memoria movida por ella, desde el hablar de la fuente que fluye en las comunidades. La palabra escrita no como un mero artificio lingüístico (no me estoy refiriendo a la función de artificio que todo lenguaje contiene permanentemente), sino como un compromiso en el presente del Sueño y la Memoria. El mapuzugun, el hablar de la tierra, un *idioma aglutinante y declinable*” (Chiuailaf, 1999: 62).

En concordancia con el enunciado “un idioma aglutinante y declinable”, encontramos el siguiente CMO de tercero y cuarto básico del Subsector Lengua Indígena:

Formación de palabras, utilizando **aglutinaciones simples** o reduplicaciones en los casos que corresponda según la lengua indígena (palabras formadas por dos nociones aglutinadas y palabras reduplicativas de uso cotidiano) (ver sitio Mineduc-UCE).

Este punto es importante ya que marca una diferencia entre la cultura occidental y la visión de mundo indígena. En occidente se divide (aisla), mientras que en los idiomas indígenas se asocia (aglutina). La implicancia de la cultura en los procesos cognitivos fue muy estudiada por Francisco Varela. Desde su perspectiva, la cognición no es “universal” e indisociable de nuestro entorno. “*El conocimiento se halla en la interfaz entre la mente, la sociedad y la cultura, y no en uno o aun todos esos elementos. El conocimiento no preexiste en ninguna forma ni lugar sino que se enactúa en condiciones particulares, por ejemplo, cuando se narra un cuento popular o se designa un pez*” (Varela, Thompson et Rosch, 1997: 210).

El ejemplo del color, tomado también del libro *De cuerpo presente* de F. Varela, E. Thompson y E. Rosch, evidencia lo anterior. Para ellos, las gamas de color blanco que pueden distinguir un esquimal serán más ricas

y variadas que aquellas que observa una persona de ciudad. Las gamas de amarillos, de naranjos y ocres que permiten leer el futuro y la dirección de los vientos a los habitantes del Sahara, implican un conocimiento acabado del color y el entorno tan completo como la lectura de las corrientes acuáticas, a través de los matices de azules, propio de los navegantes polinesios. De ahí la resistencia que me provoca la traducción como metodología de enseñanza para los idiomas de los Pueblos Originarios.

“Los currículos que empezaron a desarrollarse en Latinoamérica, junto con aportar una forma diferente de analizar, interpretar y desarrollar el proceso educativo (que sin duda ayudó a una mayor ordenación y sistematización del quehacer), traían inserta una forma de interpretar el mundo con todo lo que implica: su epistemología, sus paradigmas, sus relaciones sociales y de poder, sus formas de concebir el saber y el hacer, etc. Ellos no eran siempre del todo válidos para la diversidad de escenarios en que tienen lugar los procesos educativos en esta región. En muchos casos esto dio origen a una escasa pertenencia curricular, de base cultural, que unida a otras inadecuaciones como las de tipo social, llevaron a diversos educadores latinoamericanos (P. Freire, 1970; I. Hernández, 1985; A. Magendzo, 1986; V. Soto, 1990, etc.) a plantear el grave desajuste que hay entre las características y necesidades de los niños, sus familias y comunidades, con los procesos educativos formales que se desarrollan para ellos, a través de diferentes propuestas curriculares, y la necesidad imperiosa de producir un cambio” (Peralta, 1996: 24). En este sentido es claro que la traducción de los deícticos espaciales o temporales al castellano, hace que se pierda la riqueza cultural que la lengua transparenta. Lo que debe ser considerado en la educación multicultural.

Si reconsideramos las propuestas de la lingüista Sofia Fisher, nos vemos forzados a admitir que el “yo” indígena puede incluir a otro o estar inmerso en el entorno, a diferencia del “yo” occidental individual y separado de la naturaleza. *“Los trabajos de antropólogos, ya desde los primeros años del siglo XX, se enfrentan con estos problemas. En 1947 se publica Do Kamo. La personne et le mythe dans le monde mélanésien, de Maurice Leenhardt, pastor protestante y antropólogo, quien a lo largo de años de convivencia y de observación, logra presentarnos diferentes modos de constituir la persona. La identidad no se presenta como única, aparece en una relación necesaria y constitutiva, en un mundo clasificado según las relaciones de parentesco, las de “sección”, de interacción o de identificación con el entorno”* (Fisher, 2000: 3). El poeta y médico Elicura Chihuailaf, en *Recado confidencial a los chilenos*, nos explica: *“Nuestra existencia se afirma en dos grandes normas que regulan a la gente entre sí y a la gente con el medio natural que la rodea. Son los conceptos de Nor y Az. El Nor entrega las pautas de relación que debe tener la gente con la naturaleza. Es al mismo tiempo, la aplicación del orden de la naturaleza misma y sus componentes”* (Chihuailaf, 1999: 50). La cultura mapuche asume la relación de inclusión con el entorno como punto de partida. Pero lamentablemente la imposición de una visión de mundo afecta la disposición de fomentar competencias significativas, que consideren, por ejemplo, la relación de *Nor* y *Az*.

Esto se hace evidente y absolutamente indiscutible ante el siguiente Contenido Mínimo Obligatorio de primero y segundo básico:

“Lectura y escritura de palabras y expresiones de uso frecuente: términos de parentesco, nominaciones espaciales, temporales y elementos de la naturaleza” (ver sitio Mineduc-UCE).

Ante este CMO los profesores y profesoras podrían entender como nociones temporales la traducción de los días de la semana occidentales (lunes, martes, miércoles, etc.) al idioma indígena y no buscar las nociones propias de la cultura, relacionadas, por ejemplo, con el calendario andino y la Chakana (referidos al tiempo aymara y quechua) o las nociones que se desprenden del *kultxug*, que en tanto texto, evidencia la cosmovisión del espacio mapuche.

Distinto es el caso de los profesores y profesoras del departamento Rapa Nui del Liceo Lorenzo Baeza, que en forma unánime consideran su idioma como parte fundamental de la cultura. Dicho equipo ha implementado un Programa de inmersión idiomática para niños y niñas Rapa Nui. Programa que busca, entre otros aspectos, el resguardo de las características de su lengua que se distingue por haber resistido mejor que otros idiomas polinesios, las colonizaciones lingüísticas⁸.

Lamentablemente lo relevante filosófica y lingüísticamente para un Pueblo, a causa de prejuicios sociales, es descartado por algunos docentes indígenas que consideran que mantener aspectos tradicionales de su cultura, es sinónimo de anquilosarla. En consecuencia, prefieren traducir cantos españoles y enseñarles a sus alumnos y alumnas el himno nacional de Chile en su lengua originaria, dando importancia solamente al aspecto comunicativo del idioma y de paso validar “su conocimiento” de la cultura dominante.

La profesora Angélica Relmuan tiene esto sumamente claro desde hace años; en su libro “El mapuche, el aula y la formación docente” cita a Cañulef a propósito de la experiencia de EIB en Chile: “*En cuanto a las metodologías de las lenguas indígenas en Chile, se ha visto que no se han desarrollado suficientes experiencias prácticas que den lugar a un corpus metodológico sobre la enseñanza de estas lenguas. Más bien, la enseñanza de la lengua indígena responde al marco metodológico que conocen los docentes; es decir, el de la enseñanza de la lengua nacional*” (Cañulef, 1998). Estas falencias en la enseñanza confunden a los niños y niñas indígenas que frecuentemente son discriminados a causa de supuestos “problemas de aprendizaje” e incluso tratados de poco inteligentes. Pero tal como lo señala Jean-Luc Nespoulous, es evidente

⁸ El trabajo con el equipo de docentes Rapa Nui para la Elaboración de los Programas de Estudio del Subsector Rapa Nui para primero, segundo y tercero básico, es sin duda, la experiencia más enriquecedora y entretenida que he vivenciado como lingüista. A diferencia de otros grupos lingüísticos, ellas y ellos nunca dudaron de la relación de complementariedad entre idioma y cultura. Las profesoras y profesores del departamento de Rapa Nui del Liceo Lorenzo Baeza tienen una digna lucidez sobre sus propias formas narrativas sin necesidad de sobreposiciones eurocéntricas. El Kai Kai constituye una forma de relato que no existe en las lenguas indo-europeas. Los diferentes colores y distancias de las olas y mareas en el mar, son nociones espaciales que no tienen traducción alguna. Así, como también poseen palabras para nombrar diferentes momentos del día basados en la sombra del sol, que no merecen ser resumidos al minutero occidental.

que la observación de pacientes que utilizan idiomas fuertemente diferentes ha entregado desde la lingüística datos absolutamente pertinentes para el estudio del cerebro y cognición.

Conclusión

Este artículo busca demostrar que el enfoque semántico puede ser pertinente para fomentar la relación entre idioma y aspectos culturales asociados a lo lingüístico, que merecen atención, ya que ineludiblemente las palabras de los Pueblos Originarios representan culturas y formas cognitivas que son sometidas a la marginalidad.

Cada vez que se discrimina a niños y niñas indígenas por sus confusiones léxicas y gramaticales en el uso de la lengua dominante, se atropella su dignidad y derechos humanos. En el caso de las palabras se puede afirmar que cada vez que muera una palabra, muere una representación del mundo y se reafirma el colonialismo lingüístico pretendido universalmente.

Referencias

- Apaza, Ignacio (2007). *Estudios de lingüística y sociolingüística andina: Teoría, discusión y análisis*. Instituto de Estudios Bolivianos, Universidad Mayor de San Andrés, Bolivia.
- Bengoia, José (2009). "Memoria, oralidad y escritura". En: *Revista Docencia 37*, Colegio de Profesores de Chile. Santiago de Chile, Mayo, p.35.
- Bosredon y Tamba (2003). *Entre tout et partie: l'ambiguïté des relations liant un titre à une œuvre littéraire ou picturale*, Paris.
- Cárdenas, Prosperino (2005). "Propuesta curricular intercultural: nociones de tiempo y espacio de la cultura mapuche en el vitae escolar". En: *Educación, currículo e interculturalidad, elementos sobre formación de profesores en contexto mapuche*. Santiago de Chile, Universidad Católica de Temuco.
- Cerron - Palomino, Rodolfo (2000). *Lingüística Aimara*. Lima, Centro de Estudios Regionales Andinos.
- Culioli, Antoine (2002). *Variations sur la linguistique*. Entretiens avec Frédéric Fau, Klincksieck, Paris.
- Chihuailaf, Elicura (1999). *Recado confidencial a los chilenos*. Santiago de Chile, LOM.
- Fisher, Sophie (2000). "Posiciones del discurso: del alter al ego en la enunciación", *Actes du colloque: L'Io nelle letterature ibeoramericane*, Università degli studi, "La Sapienza", Roma, mars 1965, *Letterature d'America*, Dipartimento di Studi Americani, U. di Roma "La Sapienza", Bulzoni, ed., Roma.

Nespoulous, Jean-Luc (1997). "Invariance et variabilité dans la symptomatologie linguistique des aphasiques agrammaticaux: le retour du comparativisme". En: *Diversité de langues et représentations cognitives*. Francia, Editorial Ophrys.

MINEDUC. Los Objetivos Fundamentales (OF) y Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) del Subsector de Lengua Indígena. www.mineduc.cl

Ozanne- Rivière, Françoise (1997). "*Systèmes d'orientation: Quelques exemples Austronésiens*". En: *Diversité des langues et représentations cognitives*, Francia, Editorial Ophrys.

Palma, Andrea Ismaili (2006). Synergies Chili 2 "Conversaciones mediadas por una pantalla: referencia espacial y relación meronímica". En: *Lenguas, culturas y nuevas tecnologías: ¿Resistencia o integración?*. Santiago de Chile, Gerflint.

Palma, Andrea Ismaili (2008). Synergies Chili 4 "Sobre la enseñanza de lenguas indígenas aglutinantes". En: *Políticas lingüísticas para el desarrollo nacional*, Santiago de Chile, Gerflint.

Paineman, Nekul (2007). Synergies Chili 3 "La espiritualidad del Pueblo mapuche de Chile reflejada en su lengua". En: *Pluralidad lingüística y enfoques interculturales*. Santiago de Chile, Gerflint.

Peralta, Victoria (1996). *Curriculos educacionales en América Latina, su pertinencia cultural*. Santiago de Chile, Editorial Andrés Bello.

Relmuan, Angélica (2005). *El mapuche, el aula y la formación docente*. Bolivia, Plural Editores.

Varela, Francisco; Thompson, Evan et Rosch, Eleanor (1997). *De cuerpo presente*, España, Gedisa.

Tamba, Irène (1981). *Le sens figuré*. Paris, Presses Universitaires de France.