

Reflexiones sobre la elaboración curricular para la enseñanza de idiomas indígenas en Chile



Ismali Palma

Universidad de Valparaíso, Chile

ismalipalma@aol.fr

Reçu le 02-11-2014 / Évalué le 19-12-2014/ Accepté le 30-03-2015

Réflexions sur la conception curriculaire pour l'enseignement de langues indigènes au Chili

Résumé

Au Chili, dans le cadre scolaire existant, les objectifs fondamentaux et contenus obligatoires minimums de l'enseignement des langues autochtones ont été créés entre le MINEDUC-Ministère de l'Education et la CONADI -Corporation Nationale de Développement Indigène. Lors des journées de travail des deux équipes des doutes, des réponses, des discussions et des réflexions ont surgi, lesquelles ressemblent aux interrogations des éducateurs et éducatrices des écoles maternelles NT1- NT2.

Mots-clés : conception curriculaire, langues indigènes, Chili

Resumen

En Chile, en el marco escolar existente, se fijaron los objetivos fundamentales y contenidos obligatorios mínimos de la enseñanza de las lenguas autóctonas entre el Ministerio de Educación (MINEDUC) y la Corporación Nacional de Desarrollo indígena (CONADI). Durante las jornadas de trabajo de ambos equipos, surgieron dudas, respuestas, discusiones y reflexiones que se asemejan a las interrogaciones de los educadores y educadoras de las Educación Parvularia o Primera Infancia NT1-NT2.

Palabras clave: elaboración curricular, idiomas indígenas, Chile

Reflections on Curriculum Design for Indigenous Languages Teaching in Chile

Abstract

In Chile, within the existing school framework, the fundamental aims and the minimal obligatory contents of Autochthonous Language Teaching have been set between the Ministry of Education and the National Association of Indigenous Development. During the work days of both teams, doubts, answers, discussions and reflections arose similar to the Nursery Education and Early Childhood NT1-NT2 teachers' questions.

Keywords: Curriculum Design, Indigenous Languages, Chile

Introducción

En Chile los Objetivos Fundamentales (OF) y Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) del Subsector de Lengua Indígena, para el Marco Curricular vigente, se realizaron en conjunto entre el Ministerio de Educación MINEDUC 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 se constituye como un paso histórico para la educación Pública.

Durante las jornadas de trabajo colaborativo entre las personas de ambos equipos, Unidad de Currículo y Evaluación (UCE) de MINEDUC- CONADI surgieron dudas, respuestas, discusiones y reflexiones que, quizás se asemejan a las interrogantes que pueden plantearse educadores y educadoras de primero y segundo nivel de transición de Educación Parvularia o Primera Infancia NT1 y NT2. Por esta razón, se explicarán aspectos del Marco Curricular del Subsector de Lengua Indígena que de manera lúdica y apropiada a la edad se sugiera considerar en la enseñanza de niños y niñas.

Consideraciones lingüísticas

Al momento de establecer los Objetivos Fundamentales (OF) y Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) para los niños y niñas de primero a octavo básico: El aporte del equipo de la UCE en la graduación de competencias según cada nivel fue importante; por otra parte los aportes del equipo de CONADI en la incorporación de contenidos culturales fueron fundamentales para darle pertinencia cultural a los OF/CMO. El proceso de elaboración del Marco Curricular estuvo inmerso en un contexto de reflexión y dialogo, que reveló la gran riqueza de cada uno de los idiomas originarios y la importancia de pensar y reflexionar los currículos desde una mirada propia. Así, cuando se conversaba sobre los OF/CMO para los niveles de primero y segundo básico, se abre una discusión que es habitual en el mundo educativo actual, en que, a veces, se oponen la mirada que prioriza los currículos por competencias con los currículos que incluyen contenidos. Por ejemplo, cuando se propone el OF: *“Escuchar y reproducir canciones tradicionales propias del ámbito familiar y social del pueblo indígena”* en el eje de Tradición Oral, los especialistas de la UCE pensaban en la escucha y reproducción de cantos infantiles simples, con pequeñas frases para luego ir complejizando las destrezas según la edad; pero para los profesionales de los pueblos originarios, la escucha y reproducción de cantos simples, no era necesariamente textual, ya que para el pueblo mapuche, según lo explicado por uno de los profesionales, es importante que los niños y niñas desarrollen la capacidad de imitar sonidos de la naturaleza; por otra parte en la cultura andina hay prácticas de interacción social que enfatizan la creatividad, por ejemplo, cuando dos grupos entonan cantos, en un juego dialógico.

En consecuencia, a partir de lo anterior entonces se elaboraron tres CMO:

- Audición y reproducción de canciones tradicionales propias del ámbito familiar y social.
- Audición y reproducción de canciones que incorporan sonidos de los seres de la naturaleza.
- Reconocimiento de las formas de interacción social por medio de las canciones.

Si bien hay dos CMO que apelan a la audición y reproducción y parecen referidas a las mismas competencias, el segundo CMO es significativo para el pueblo mapuche y el tercero evoca los cantos que se utilizan en el pueblo aymara. Esto es importante ya que el Marco Curricular del Subsector de Lengua Indígena para enseñanza básica es común y se contextualiza en los Programas de Estudio, que son específicos para cada idioma. En los niveles de enseñanza NT1 y NT2 se pueden trabajar la reproducción de canciones tradicionales tales como el Kai Kai, es posible incluir actividades que fomenten la escucha de seres de la naturaleza, así como también realizar juegos en los que exista interacción a través de canciones.

Durante la elaboración del Marco Curricular, otro momento del trabajo colaborativo, en que se evidencia la importancia de la diversidad cultural, se produjo a partir de la elaboración del OF: *“Conocer y practicar normas de saludo, según contexto y situación”* en el eje Comunicación Oral, ya que el pueblo mapuche tiene diversos tipos de saludos, tales como *Chalin o chaliwün* y *Pentukun o pentukuwün* lo que Angélica Relmuan explica en su libro *El discurso mapuche, el aula y la formación docente* (2005).

En consecuencia, para este (OF) se redactaron dos Contenidos Mínimos (CMO):

- Reconocimiento y práctica de normas de saludo en diversas situaciones de interacción social.
- Intercambio de información personal referente a su nombre, familia y territorio.

La discusión que se produce es enriquecedora, ya que los expertos de la UCE conocen la evolución y debates en torno al currículo y los expertos de la CONADI la experiencia de los Educadores Tradicionales de los pueblos originarios en aula. El desafío, entonces, consiste en respetar la gramática de los idiomas indígenas pero sin convertir los productos derivados del Marco Curricular, es decir, los Programas de Estudio, en una apología de la gramática susceptible de repetir modelos y enfoques de enseñanza de idiomas extranjeros, que en la actualidad, son ampliamente criticados, tales como el Método Gramática-Traducción que *“dominó la enseñanza de lenguas europeas y extranjeras desde 1840 hasta 1940 (...) Los peores excesos los introdujeron los que querían demostrar que el estudio del francés o alemán no era menos riguroso que*

el estudio de las lenguas clásicas. Esto originó unos cursos del tipo gramática-traducción, que llegaron a ser odiados por miles de alumnos, para quienes aprender una lengua extranjera constituyó una tediosa experiencia de memorización de largas listas de palabras y reglas gramaticales (...) Hacia mediados del siglo XIX varios factores contribuyeron a cuestionar y rechazar el Método (...) Al aumentar las oportunidades de comunicación entre los europeos, se fue creando una demanda en torno a la capacidad de hablar las lenguas extranjeras” (Richards y Rodgers; 1998, 13).

El enfoque de enseñanza usado en Chile y en otros países para la enseñanza del idioma mayoritario es comunicacional, pero al realizar el Marco Curricular para las lenguas indígenas, se hizo necesario revisar la bibliografía y algunas experiencias, a fin de prevenir errores que han existido en la enseñanza de idiomas; así como también era importante considerar y contextualizar los diferentes saberes propios de las culturas que coexisten en nuestro territorio. En consecuencia, desde una mirada metodológica se hacía necesario, por una parte prevenir como posible consecuencia, que la concatenación entre el Marco Curricular y los Programas de Estudio finalmente diera como resultado la realización de tediosas clases de gramática; y por otra parte se evidenciada como un elemento fundamental rescatar las experiencias de los Educadores Tradicionales de los pueblos originarios.

Desde una mirada lingüística y por respeto a la experiencia de los sabios de los pueblos originarios, se consideró la propuesta del libro *Enseñanza de lengua indígena como lengua materna: “para construir un currículum para lenguas originarias, podemos investigar los campos semánticos en nuestros idiomas, que revelan mundos de conocimientos contruidos con los significados históricos y actuales que transporta el idioma”* (Galdames, Walqui y Gustafson, 2005).

En consecuencia, se incluyeron tres nuevas categorías curriculares en los Programas de Estudio, los mapas semánticos que serían una suerte de encuadre de los significados que se relacionan entre sí, por ejemplo, al Objetivo Fundamental de Tradición Oral para primero y segundo básico: *“Reconocimiento y valoración del acto de escuchar como práctica fundamental de la Tradición Oral”*. En el Programa de Estudio Quechua se acompaña de un mapa semántico, en torno a la noción *Uyari* que alude al acto de escuchar; además de otras palabras tales como: *Kuraqkunata* que se relaciona con las personas mayores, *Yachaykunata* que se refiere a las enseñanzas, *Wasapi* que se refiere a lo que se estudia en la casa.

En el fondo estos mapas contextualizan el OF en una cultura determinada, en el caso de los niños y niñas que viven en zonas urbanas, lo que se propone es, por ejemplo, que el Educador/a Tradicional comente ciertos elementos propios de la cultura, por ejemplo, que le cuente a los niños y niñas, la importancia de escuchar a los ancianos con respeto, porque que ellos y ellas entregan enseñanzas.

Así, en las **Orientaciones al docente/ educador(a) tradicional** se consigna: “Se requiere que el niño o niña con esta concepción de la familia y de sus roles, sienta la necesidad de escuchar a cada uno de los miembros de su familia, en especial al *Jatun tata* y *Jatun mama*, de esta manera será capaz de mantener la tradición y de transmitirla a sus descendientes. En este contenido es básico subrayar en el trabajo del docente o educador(a) tradicional, el aprecio, afecto y valor que reviste la familia en el mundo espiritual de la cultura Quechua.

Contenido Cultural:

Yawar masita uyariy (escuchar a la familia)

La tradición oral en Yawar masi (familia) quechua mantiene un componente fuerte en las relaciones de sus integrantes, donde Kuraq (mayor) que corresponde a la figura del Jatun tata (abuelo), establece un orden de jerarquía. Sus miembros están totalmente unidos no solamente por una relación consanguínea, sino en la búsqueda permanente de Sumaq kawsay (buen vivir).

La familia quechua incluye al Kaka (tío), Ipa (tía), Jatun tata, Jatun mama (abuelo y abuela), ellos son considerados también como segundos padres; además pasan a formar esta familia los Qatay (yerno) y Qhachun (nuera) quienes son considerados como hijos dentro de la familia extensa. El rol de Jatun tata y Jatun mama en la concepción de familia extensa es fundamental, por cuanto es considerado como parte de la descendencia del tronco familiar, y consejero en la orientación, además como depositario de normas de convivencia Sumaq kawsay.

Al caer la tarde, el Jatun tata se sienta en un puyu (asiento de barro y piedra) y relata enseñanzas, las que se escuchan con mucha atención y sin interrupción. Los niños y niñas se sientan en el suelo alrededor de un q'uncha (fogón). Cuando el Jatun tata realiza preguntas a los niños y niñas estos tienen que responder con respeto.

El rol de Jatun tata y Jatun mama en la concepción de familia extensa es fundamental, por cuanto es considerado como parte de la descendencia del tronco familiar, y consejero en la orientación, además como depositario de normas de convivencia Sumaq kawsay.” (García y Palma; Programa Quechua1 básico).

Los mapas semánticos y los contenidos culturales, se complementan ya que son una forma de contextualizar las palabras; ya que se promueve la comprensión de los significados de acuerdo a la cultura de cada pueblo. Por esta razón en la introducción del Subsector de Lengua Indígena se explica que: “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” (Marco Curricular Lengua Indígena 1 a 6 año básico).

Otras categorías curriculares propuestas son los mapas sintácticos y repertorios lingüísticos:

“Los mapas sintácticos son divisiones lógicas que buscan ayudar a los niños y niñas en la comprensión gramatical de su lengua. Cierta tipo de aglutinación se caracteriza por la sumatoria de dos nociones diferentes que tienen sentido propio y que unidas forman un tercer significado. Lo que difiere del uso de marcadores de dualidad, tiempo, espacio, movimiento, etc. Desde esta perspectiva se busca promover destrezas en el manejo de la lengua, desde la comprensión lúdica y paulatina de su estructura, hasta llegar a un punto en que los niños y niñas se desenvuelvan desinhibidamente en la construcción de palabras nuevas que nombren el mundo que los rodea.

Los repertorios lingüísticos complementan los Contenidos Mínimos Obligatorios del Eje Oralidad. Se componen de un listado de palabras que se desprende del Contenido Cultural y pueden ser considerados como sugerencias de vocabulario pertinente al nivel” (García y Palma; Programa Quechua primero básico)

Esta propuesta curricular permitiría concatenar el Marco Curricular con los Programas de Estudio. Así, por ejemplo, en el nivel de tercero y cuarto básico:

MARCO CURRICULAR	
Objetivo Fundamental	Contenido Mínimo Obligatorio
<i>Comprender las principales características propias de la lengua indígena, y dominar un repertorio de vocabulario que las ejemplifique (palabras formadas por dos nociones aglutinadas y palabras reduplicativas de uso cotidiano, según corresponda)</i>	<i>Distinción y utilización de un amplio rango de nominaciones espaciales, temporales y de parentesco propias del pueblo indígena.</i>
	<i>Utilización de vocabulario vinculado a la vida familiar, personal y local.</i>
	<i>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).</i>
	<i>Reconocimiento del cambio de significados de acuerdo a nuevas construcciones y ordenamiento léxico.</i>

Respecto de las significaciones culturales asociadas a cada idioma es importante, mencionar que: *“Cuando los lingüistas y los especialistas en el lenguaje buscaron mejorar la calidad en la enseñanza de idiomas a finales del siglo XIX, lo hicieron basándose en principios y teorías generales con respecto a cómo se aprenden las lenguas, cómo se representa y organiza en la memoria el conocimiento de la lengua o cómo se estructura la propia lengua”* (Richards y Rodgers, 1998: 21).

Ahora bien, se debe clarificar que la comprensión de la estructura de un idioma, no significa que se adscriba a la teoría o enfoque “estructuralista” del lenguaje, en términos de Ferdinand de Saussure. Ya que, desde los años setenta, en EEUU “*el lingüista Noam Chomsky rechazó tanto el enfoque estructuralista en la descripción de la lengua como la teoría conductista sobre su aprendizaje ‘la lengua no es una estructura de hábitos. La conducta lingüística normalmente supone innovación, formación de oraciones y estructuras nuevas de acuerdo con reglas de gran abstracción y complejidad’*” (Richards y Rodgers, 1998: 64) Esto es importante ya que como lo señalan los autores del libro *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, “*Chomsky había demostrado que las teorías estructurales del momento no podían explicar por sí mismas las características fundamentales de la lengua como la creatividad y la singularidad de cada una de las oraciones*” (Richards y Rodgers, 1998: 64).

La complejidad gramatical de los idiomas mapuzügun, aymara y quechua radica en su característica de “lenguas aglutinantes”, es decir, que por ejemplo, dos nociones se suman y forman un nuevo significado.

Así, en mapuzügun a partir de la noción zugü, que significa a la vez asunto y palabra se pueden formar otros enunciados:

Küme	Zugü	Kümezugü
Weza		Wezazugü
Koila		Koilazugü
Nor		Norzugü
Rüf		Rüfzugü

En aymara, la palabra pacha se utiliza con dos sentidos que son fundamentales para la comprensión de la cultura: tiempo y espacio. El ejemplo que se presenta a continuación, considera la palabra en su noción de tiempo:

Ñexu	Pacha	Ñexupacha
Yatjasa		Yatjaspacha
Suma		Sumapacha
Wali		Walipacha
Chiqa		Chiqapacha

La gramática es un elemento fundamental en los idiomas, sin embargo, es necesario reconocer que la enseñanza de lenguas aglutinantes es un desafío metodológico, que requiere de un proceso largo de reflexiones e intercambio de experiencias, que debe realizarse no sólo entre hablantes, educadores y lingüistas, sino también y por sobre todo considerando las experiencias de los sabios y/o personas mayores de los pueblos originarios. Sin duda hay mucho que investigar aún en esta materia.

Así cuando el Educador/a Tradicional utilice estos mapas sintácticos en el aula, se le sugiere considerar, que en este tipo de actividades, *“El énfasis está entonces, en el aprendizaje del mecanismo de la aglutinación en tanto herramienta (...) lo que incentiva, en los jóvenes, la elaboración de manera creativa, y de acuerdo a la lengua, de nuevas palabras”* (Palma, 2008: 2)

Esto tiene estrecha relación con lo escrito por Bartolomeu Meliá: *“hay que recalcar que con quinientas mil palabras no se hace una lengua si no hay orden -o sistema, o estructura- gramatical, mientras que con menos de mil palabras tenemos una lengua completa capaz de expresar los pensamientos más altos, las más complejas emociones”* (Meliá, 2003: 23)

En el caso de los idiomas en peligro de extinción precisamente, uno de los grandes riesgos es perder la gramática y la vinculación del idioma con la filosofía, cosmovisión o espiritualidad propia del pueblo que habla la lengua. Por lo mismo, es necesario incluir, en este proceso, a los ancianos, los abuelos y abuelas hablantes de la comunidad o de asociaciones indígenas urbanas.

“El primer silencio suele ser intergeneracional, entre padres e hijos. Los adultos todavía hablan la lengua, la hablan con sus mismos padres, pero no con sus hijos e hijas; estos dicen entenderla pero no hablarla (...) Es cierto que hay casos en los que los niños se resisten a hablar la lengua ‘materna’ con su madre, pero- ¡qué ironía!- lo hacen a gusto con su abuela. Está lo que llamaría el silencio ‘gramatical’. Los hablantes conocen y usan una cantidad relativamente grande de palabras de su léxico, pero no las usan conforme a la estructura de la lengua (...) Las reglas del juego están siendo olvidadas, por interferencias de otra lengua o por excesiva simplificación de la propia. Casi al mismo tiempo se establece el silencio ‘semántico’. Las palabras- y la frase han dejado de significar cultura, vida, política, religión, etc. y son sustituidas por otros términos que responderían mejor, se piensa, a los usos de la vida moderna” (Meliá, 2003: 23)

En concordancia con lo anterior, cuando se elabora el Marco Curricular del Subsector Lengua Indígena, a partir de los siguientes CMO:

- *“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)”*
- *“Reconocimiento del cambio de significados de acuerdo a nuevas construcciones y ordenamiento léxico”*

Se promoverá la formación de palabras desde la gramática de los pueblos originarios, así como el reconocimiento de los significados, cuando a una noción simple se suma otra

y se forma una tercera palabra. Pero estas destrezas, también las pueden adquirir, de manera lúdica y apropiada a la edad los niños y niñas más pequeños. Por ejemplo, en el Programa Pedagógico de segundo Nivel de Transición (NT2) en el eje de Comunicación Oral, entre los aprendizajes esperados para niños y niñas de 3 a 6 años se menciona:

- *“Expandir progresivamente su vocabulario explotando los fonemas (sonidos) y significados de nuevas palabras que son parte de sus experiencias (...)*
- *Expresarse en forma oral en conversaciones, narraciones, anécdotas, chistes, juegos colectivos y otros, incrementando su vocabulario y utilizando estructuras oracionales que enriquezcan sus competencias comunicativas”* (mineduc.cl, Programa Pedagógico de segundo nivel de transición (NT2), pág. 68).

Así como en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, se encuentran los siguientes aprendizajes esperados vinculados al lenguaje verbal, para primer ciclo:

- *“Identificar progresivamente símbolos y palabras a través del contacto con materiales gráficos y audiovisuales en carteles, etiquetas, cuentos, revistas, diarios y mensajes televisivos.*
- *Comunicarse progresivamente con otros a través de las distintas formas de lenguaje, produciendo, recibiendo e interpretando comprensivamente diversos mensaje”* (Bases Curriculares de la Educación Parvularia, pág. 60)

Los educadores pueden preguntarse ¿Cómo enseñar la gramática de las lenguas indígenas, a niños y niñas, tan pequeños en concordancia con el Programa de Estudio NT1 y NT2 así como también considerando las bases curriculares?

Lo primero que es necesario explicar, es que no se trata de enseñar gramática, en términos propios del antiguo Método Gramática- Traducción que como ya hemos mencionado se usaba hasta los años 40. Es decir, no se hará memorizar a los niños y niñas un número de reglas, ni aún menos utilizar las denominaciones de uso tales como: pronombres, adjetivos, sustantivos, etc. Lejos de eso, lo que se busca es desarrollar lúdicamente la comprensión de la aglutinación. Por ejemplo, el o la Educador/a Tradicional puede utilizar carteles, etiquetas y rompecabezas, con ayuda de la educadora de párvulos; así los niños y niñas pueden jugar a formar palabras, cuyos significados sean apropiados para la edad.

En consecuencia, no hay que temer a la incorporación de mapas sintácticos en algunas actividades de aula si estos se trabajan de manera lúdica, ya que tal como lo expresa María Montessori en su libro *La mente absorbente del niño*: *“Es preciso reflexionar para comprender que el lenguaje tiene tal importancia para la vida social que podemos considerarlo como la base de la misma. Eso permite a los hombres unirse en grupos y naciones (...) La lengua puede ser compleja, tener muchas excepciones a las reglas y, sin embargo, el niño que la absorbe la aprende de modo integral”* (Montessori, 1986: 151)

Se pueden elaborar pequeños mapas sintácticos, como los dos ejemplos que han sido propuestos por Arsenia Apala:

alax	Pacha	alaxpacha
arax		araxpacha
manqa		manqapacha

Nayra	Pacha	Nayrapacha
Qhipa		Qhipapacha
Jichha		Jichhapacha

Si el Educador/ Tradicional trabaja con los niños y niñas estas palabras deberá evitar traducciones, ya que en castellano, alguien podría decir que alaxpacha significa “el espacio de arriba”; pero al traducir el significado se está alterando el orden gramatical aymara; que se organiza al revés arriba-espacio. A los niños y niñas, no se les puede confundir con estas traducciones, por lo que se recomienda asociar las palabras a imágenes, gestos o representaciones teatrales. Por ejemplo, las nociones de tiempo asociadas a pacha, tales como Nayrapacha, Qhipapacha y Jichhapacha, se pueden asociar a ilustraciones que representen el paso del tiempo.

Aunque la tentación de traducir siempre está presente, hay razones lingüísticas que nos alertan de la importancia de evitar estas prácticas cuando, lo importante es que los pequeños y pequeñas desarrollan habilidades en idiomas que son diferentes gramaticalmente; ya que el objetivo es que desarrollen un bilingüismo coordinado.

El ideal es que a los niños y niñas desde temprana edad, se les entreguen herramientas que le permitan identificar dos sistemas de códigos diferentes, es decir, se debe promover y garantizar que ellos y ellas no confundan ambos idiomas, ya que lo importante es que cognitivamente los niños y niñas desarrollen los dos códigos de manera independiente. En este sentido, lo importante de la clase de lengua indígena en los niveles 1NT y 2NT, es que los niños y niñas se acostumbren a jugar a sumar palabras en el idioma mapuzügun, aymara o quechua, es decir, que adquieran destrezas que les permitan hacer pequeñas combinaciones aglutinantes, al mismo tiempo que aumentan paulatinamente el léxico en el idioma que adquieren.

En la compilación dirigida por Héctor Muñoz, *De prácticas y ficciones comunicativas y cognitivas en educación básica*, Josie Törnqvist lo explica de la siguiente manera: “1) El bilingüismo coordinado se da cuando la persona tiene dos sistemas funcionalmente independientes. Puede hacer traducciones lingüísticas de un concepto dado, cada uno con su significado específico. Un hablante de inglés y francés puede, por ejemplo, asociar el concepto del francés ‘pain’ con un significado ‘pain’ y también

asociar el concepto 'bread' con su significado 'bread'. Son dos sistemas separados. 2) El bilingüismo compuesto es aquel en el que una persona tiene acceso a dos conceptos lingüísticos, pero los mezcla para formar un nuevo concepto, por ejemplo: de 'pain' y 'bread' crea algo como 'bpraieind'. Hay sólo un significado, pero en dos sistemas de expresión parecidos y separados. 3) El bilingüismo subordinado implica que la persona posee una lengua dominante. El sujeto tiene acceso a diferentes conceptos lingüísticos, pero los asocia con un sólo significado, el de la lengua dominante". (Törnqvist, 2001: 130)

En este sentido, lo que se espera que no suceda, es que los niños y niñas muestren señales de bilingüismo compuesto confundiendo por ejemplo, alaxpacha con "espacio de arriba" en una suerte de enunciado erróneo de tipo: alaxarriba. El bilingüismo compuesto en los casos más dramáticos podría incluso llegar a ser diagnosticado como un trastorno del lenguaje en alguno de los dos idiomas, si el niño o niña confunde dos códigos lingüísticos diferentes. Esto se debe tener en cuenta cuando se les enseña a los más pequeños, lo que en castellano llamaríamos el pronombre yo, pero que semánticamente es diferente en aymara. Por ejemplo, en el libro *Lingüística Aimara* se señala: "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). Por estas razones, es importante que el Educador/a Tradicional sea un hablante del idioma y se ocupe de la enseñanza de la lengua; el apoyo de la educadora de párvulos radica en la elaboración de actividades lúdicas que potencien el aprendizaje del idioma originario sin recurrir a traducciones.

El idioma rapa nui no es aglutinante, pero es reduplicativa, es decir, hay nociones que se reiteran alterando el significado. Entonces los mapas sintácticos del rapa nui son diferentes a los de otros idiomas de los pueblos originarios.

Los siguientes ejemplos fueron propuestos por Timmy Pakomio:

Haka nini te mako'i

Ka nini te mako'i n'gau opata

Nini-nini te mako'i miro rake-rake

Nini-nini no koe mako'i o'one

O te rapo ekau era

En este kai kai llamado canto del trompo, hay dos palabras reduplicativas: *Rake- rake / Nini- nini* se puede mostrar a los niños y niñas la diferencia, a partir de este pequeño cuadro, los que el educador tradicional o asesor intercultural puede dramatizar para mostrar la diferencia entre *nini* y el hacer rodar muchas veces el trompo *nini nini*.

Mapa sintáctico a partir de este kai kai

Rake	Rake rake
Nini	Nini nini

Otras palabras reduplicativas que los niños y niñas pueden aprender son:

Riva	Riva riva
Ko te riva o ia koe e hoa e	Me' e riva –riva he hapi

Se puede complementar el aprendizaje de la reiteración con pequeños enunciados e imágenes que promuevan la comprensión y la expresión oral en los niños y niñas. Por ejemplo, el uso de *vera / vera vera* se puede acompañar de imágenes que representen el calor que quema.

Vera	Vera vera
ina koe ko vera	ko vera-vera a te raiti

Hay otros ejemplos de palabras reduplicativas que, para los niños y niñas del continente sólo son comprensibles si se acompañan de un pequeña contextualización semántica, es decir si el aprendizaje se vincula con los significados o contenidos culturales. Por ejemplo en el caso del uso del enunciado: *ko teka a to oku vaka a hanga roa*, es importante que los niños y niñas imaginen que hay una embarcación que gira hacia *hanga roa*; lo que es diferente de un enunciado que se refiere a un trompo que está girando: *ko teka-teka a te makoi*.

Teka	Teka teka
ko teka a to oku vaka a hanga roa	ko teka-teka a te makoi

Los Educadores/ras Tradicionales pueden preguntarse porque es necesario combinar los pequeños mapas sintácticos con la práctica de pequeños enunciados. La respuesta se relaciona con la necesidad de complementar la comprensión gramatical con el enfoque comunicacional que rige el Marco Curricular de nuestro país en el Sector de Lenguaje y Comunicación; y que en el caso del Subsector de Lengua Indígena se complementa con el enfoque semántico, que como ya hemos señalado contextualiza a través de mapas semánticos y contenidos culturales, el aprendizaje de los idiomas.

El enfoque comunicacional o enseñanza comunicativa de la lengua considera un elemento que Richards y Rodgers llaman el principio de significado: *“la lengua que es significativa para el alumno ayuda en el proceso de aprendizaje. Por tanto, las actividades de aprendizaje se seleccionan de acuerdo con el grado en el que se consigue que los alumnos usen la lengua de manera significativa y real (no practicando mecánicamente la lengua) (...) Las actividades de interacción social incluyen sesiones de*

conversación y discusión, diálogos e improvisaciones, simulaciones, representaciones y debates (...) Por tanto, los teóricos de este enfoque recomiendan que los alumnos aprendan a aceptar que el fracaso en la comunicación es una responsabilidad conjunta y no de cada hablante por separado. De la misma forma que el éxito en la comunicación es aceptado como algo compartido” (Richards y Rodgers, 1998: 80).

En consecuencia, a través de dibujos, y conversaciones simples, los niños y niñas pueden ser inducidos a comprender y practicar pequeños diálogos, a partir del siguiente mapa sintáctico:

Tea	Tea Tea
Mea	Mea Mea
Uri	Uri Uri

Ya que según me explica T. Pakomio Tea se refiere a los rayos del sol luminoso al amanecer y Tea Tea se asocia a color blanco. Mea alude a algo que reluce en cambio Mea mea es el color rojo. Uri es oscuro y Uri uri es negro. Los niños y niñas pueden practicar pequeños diálogos a partir de los enunciados propuestos, tales como:

- *Ko tea a te mahina i run'ga i te henua*
- *Te moa tea-tea mo te umu tahu*

Se recomienda contextualizar culturalmente estos enunciados, ya que si bien los niños y niñas de zonas urbanas pueden comprender que el primero refiere a la luna que brilla sobre la tierra, en el segundo ejemplo, es necesario contextualizar la importancia cultural del gallo blanco para un curanto de ofrenda, ya que en la fiesta de Atapati es necesario ofrendarlo para evitar accidentes, antes que los concursantes se tiren en haka pe'i.

Otros ejemplos:

- *Ka memea no to koro hami mea*
- *Te tiare o te vahine haipoipo tiare mea-mea*
- *Po uri*
- *To oku hoy hoy uri-uri*

Lo importante es que colaborativamente Educador/a Tradicional y educador/a de párvulos observen el grado de avance, de los niños y niñas, en el uso del idioma, y a partir de los logros de los pequeños planifiquen nuevas actividades. Los niños y niñas deben comprender además que la interacción es un acto social, en que todos somos importantes y responsables. Se debe promover en ellos y ellas la satisfacción al hablar el idioma, hay que promover que no tengan miedo a equivocarse y a improvisar.

La importancia de la Tradición Oral

El Marco curricular de Lengua Indígena se divide en dos ejes: Oralidad y Comunicación Escrita. A su vez, el eje de Oralidad se divide en dos sub-ejes, Tradición Oral y Comunicación Oral.

“ORALIDAD

La Oralidad constituye una forma de transmisión del conocimiento ancestral que, a través de la palabra, se expresa y se enriquece de generación en generación. No es un conocimiento cerrado, sino que se adapta e incluye nuevos elementos, a partir de los cambios contextuales y de la colaboración de sus participantes que varía a través del tiempo.

El eje de Oralidad se divide en Tradición Oral y en Comunicación Oral, los que deben ser considerados como destrezas complementarias, potenciando los aprendizajes que conciben la oralidad como una tradición abierta.

1. Tradición Oral

Se comprende como prácticas lingüísticas asociadas a la cultura, que forman parte del patrimonio histórico de cada pueblo. Así, las secuencias de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios en Tradición Oral apuntan tanto a escuchar y comprender relatos fundacionales de la memoria local y territorial, como a reproducir y utilizar prácticas discursivas respetando convenciones sociales, momentos y espacios rituales, lo que incluye la recreación de canciones tradicionales de la cultura indígena” (Marco Curricular Lengua Indígena 1 a 6 año básico).

En todos los idiomas hablados en el mundo existe una estrecha relación entre la lengua y la cultura; porque las palabras son actos comunicativos que expresan la filosofía de un pueblo. Por ejemplo, la forma dual que existe en la lengua aymara y quechua, es particular y no se puede traducir a un equivalente en castellano. Así también, las nociones espaciales y temporales varían de una cultura a otra, de la misma manera que los colores y la importancia que les damos en contexto determinado. En consecuencia, los colores azules que reconoce un navegante polinesio son infinitamente más variados que los que distingue alguien que habita en la urbe, la gama de colores amarillos que registra una persona que vive en el desierto es más amplia que aquella que alguien que vive en el campo; que a su vez reconoce probablemente una gama mayor de colores verdes. Los idiomas dan cuenta de esa inmensa diversidad, las formas de describir los espacios, los lugares, las nociones de tiempo, no son iguales en todas las culturas. Lo que evidencia la inmensa riqueza de la diversidad humana y las formas que hemos inventado para nombrar lo que nos rodea y a nosotros mismos.

Por estas razones, es recomendable que los niños y niñas pequeños de los niveles NT1 y NT2, en sus clases de lengua indígena puedan escuchar y compartir con hablantes de

los idiomas originarios y sea el Educador/a Tradicional quien les mencione los colores y relate la importancia de sus significados culturales; que les ejemplifique diferentes toponimias, y explique los nombres de seres o elementos de la naturaleza, en lengua indígena pero siempre en coherencia con contenidos culturales y semánticos propios de los pueblos originarios.

Bibliografía

Apala Mamani, A. Araya Plaza, V. Liempi Liempi, M. Manzo Guaquil, L. Pakomio Riroroko, T. Palma, I. 2014. Orientaciones Curriculares Pedagógicas de Educación Intercultural Bilingüe NT1 y NT2- CONADI.

Cerron- Palomino, R. 2000. *Lingüística Aimara*. Lima: Centro de Estudios Regionales Andinos.

Galdames, V. Walqui, A. y Gustafson, B. 2005. *Enseñanza de lengua indígena como lengua materna*, La Paz: Proeib.

García Choque, F. y Palma, A I. Programa de Estudio Quechua primero básico. www.mineduc.cl (consulté le 09-08-2014).

Palma, I. 2008. "Sobre la enseñanza de lenguas indígenas aglutinantes". *Synergies Chili* n° 4, Gerflint <http://gerflint.fr/Chili4/13palma.pdf> (consulté le 09-08-2014).

Palma, I. 2009. "Reflexiones sobre la propuesta de enseñanza de idiomas originarios" *Revista Paulo Freire*, n° 7, p. 73-97. http://www.academia.cl/biblioteca/publicaciones/paulo_freire_07/073-083.pdf (consulté le 08-07-2014).

Palma I. 2014. *Estigmatización ¿Rüf kam koyla illamtuchen?* Santiago: Ceibo.

Marco Curricular Lengua Indígena 1 a 6 básico. www.mineduc.cl (consulté le 10-07-2014).

Meliá, B. 2003. "El silencio de las lenguas y la palabra recuperada". *Cuestiones de Lingüística Amerindia*. Tercer Congreso nacional de Investigaciones Lingüístico- Filológicas. Lima.

Montessori, M. 2000. *La mente absorbente del niño*. México: Editorial Diana.

Relmuan, A. 2005. *El mapuche, el aula y la formación docente*, La Paz: Plural editores.

Richards, J., T. Rodgers, 1998. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, Madrid: Colección Cambridge de didáctica de lenguas.

Törnqvist Mendoza, J. 2001. "Bilingüismo dentro y fuera del salón de clases". In: Héctor Muñoz et al. *De prácticas y ficciones comunicativas y cognitivas en educación básica*. Oaxaca: Universidad Pedagógica Nacional.