



Educación

ISSN: 1019-9403

ISSN: 2304-4322

Pontificia Universidad Católica del Perú

Rivas, María Clara Rivas; Pino, Miguel Del
Enseñanza del mapuzugun en Chile: ecosonoridad como apresto a la adquisición de la lengua indígena
Educación, vol. 32, núm. 62, 2023, Enero-Junio, pp. 185-203
Pontificia Universidad Católica del Perú

DOI: <https://doi.org/10.18800/educacion.202301.008>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=717876091009>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org



Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Enseñanza del mapuzugun en Chile: ecosonoridad como apresto a la adquisición de la lengua indígena

MARÍA CLARA RIVAS RIVAS*

Universidad Católica de Temuco, Chile

MIGUEL DEL PINO**

Universidad Católica del Maule, Chile

Recibido el 23-11-21; primera evaluación el 07-03-23;
aceptado el 28-03-23

RESUMEN

La investigación se centró en conocer el proceso de adquisición de la lengua indígena mapuce¹ para su enseñanza y aportar a los actuales programas de lengua mapuzugun. Se trabajó con la metodología participativa dialógica-*kishu kimkelay ta che*- con profesorado y miembros de la comunidad mapuce de una escuela rural de la Región de La Araucanía, Chile. Como resultados se observa la ecosonoridad como apresto para la enseñanza de la lengua indígena, que concierne a la relación

* Magíster en Literatura Hispanoamericana Contemporánea, por la Universidad Austral de Chile (2014). Doctoranda en Política y Gestión en Educación Superior (UNTREF). Miembro del Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (Ciejus). Profesora de Planta Permanente, categoría adjunta de la Universidad Católica de Temuco, desde el año 2018 es Docente e investigadora y responsable de proyectos interdisciplinarios. Correo electrónico: maria.rivas@uct.cl <https://orcid.org/0000-0001-9363-6902>

** Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Cuyo, Argentina (2015). Actualmente, Profesor Adjunto e investigador de la Universidad Católica del Maule, Chile. En su trayectoria académica se ha desempeñado en gestión universitaria, en docencia de pre y posgrado y en investigación en contextos indígenas. Es miembro del Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social, Ciejus y del Centro de Investigación en Estudios Avanzados del Maule, Cieam. Actualmente es Investigador responsable del Proyecto Fondecyt Regular 1220783 financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile. Correo electrónico: mdelpino@ucm.cl <https://orcid.org/0000-0003-3379-3994>

¹ Este artículo respeta la variante lingüística propia del territorio mapuce con el que se trabajó, adoptando el Grafemario Raguileo, para cada palabra en lengua indígena y extracto de cita de los/as participantes de la investigación. Por ello el/la lector/a verá escrito mapuce en lugar de mapuche. El Grafemario se encuentra disponible en https://tallerdesemapuzugunhogares.cl/pluginfile.php/128/mod_book/chapter/55/WIXALEY%C3%91%20ultimo%20borrador%20%281%29.pdf

sonido-acción, onomatopeya-toponimia y naturaleza-lengua. Estos resultados se asumen como un desafío necesario para ayudar a mejorar los programas de lengua indígena, debido que, como argumentamos, estos están bajo una lógica mayoritariamente occidental que dificulta la articulación intercultural en las escuelas.

Palabras clave: enseñanza, educación indígena, enseñanza de la lengua

Teaching of Mapuzugun in Chile: Echo-sonority as preparation for the acquisition of the indigenous language

ABSTRACT

This research study focuses on the process of acquiring the indigenous Mapuce language for teaching purposes in order to contribute to current Mapuzugun Indigenous Language programs. Using a dialogic participatory methodology called *Kishu Kimkelay Ta Che*, we collaborated with teachers and members of the Mapuce community from a rural school in La Araucanía, Chile. Our findings reveal that echo-sonority plays a crucial role in preparing for the teaching of the indigenous language. This preparation involves the relationship between sound-action, onomatopoeia-toponymy, and nature-language. We argue that these results present a necessary challenge to improve indigenous language programs, which mostly operate under a Western logic, making intercultural articulation in schools challenging.

Keywords: teaching, indigenous education, language teaching

Ensino de Mapuzugun no Chile: Ecosonoridade como preparação para a aquisição da língua indígena

RESUMO

Este estudo tem como objetivo investigar o processo de aquisição da língua indígena Mapuce para fins de ensino, a fim de contribuir com os programas atuais de língua Mapuzugun. Trabalhamos com a metodologia participativa dialógica *Kishu Kimkelay Ta Che*, em colaboração com professores e membros da comunidade Mapuce de uma escola rural na Região de La Araucanía, Chile. Nossos resultados mostram que a ecosonoridade é uma preparação para o ensino da língua indígena, relacionando som-ação, onomatopeia-toponímia e linguagem-natureza. Argumentamos que esses resultados apresentam um desafio necessário para melhorar os programas de línguas indígenas, pois esses programas são predominantemente estruturados sob uma lógica ocidental, dificultando a articulação intercultural nas escolas.

Palavras-chave: ensino, educação indígena, ensino de línguas

1. INTRODUCCIÓN

Aportar a los actuales Programas de Educación Intercultural Bilingüe en Chile (en adelante PEIB) representa un desafío educativo y social, porque se tensiona el sentido y la finalidad de la escolarización en territorio indígena. El PEIB surge debido a las luchas y reivindicaciones de los pueblos originarios en el ámbito educativo que han desafiado las políticas de castellanización, homogeneización identitaria y asimilación cultural (Dietz, 2015). En Chile, el programa se enmarca en la ley Indígena 19.253 (Ministerio de Planificación y Cooperación, 1993), el Decreto 280 (Ministerio de Educación, 2009), y el acuerdo de la OIT 169 (ILO, 2006). El PEIB busca contribuir al desarrollo de la lengua y cultura de los pueblos originarios y a la formación de ciudadanos interculturales en el sistema educativo (www.mineduc.cl). No obstante, también existen críticas al programa, las cuales se pueden sintetizar en: el PEIB se concentra solamente en estudiantes indígenas, olvidando que la educación intercultural es para toda la sociedad chilena; que se focaliza en sectores rurales, cuando gran parte de la comunidad indígena se encuentra en sectores urbanos (Fernández & Hauri, 2016); que tiene «tendencia a seguir favoreciendo visiones occidentales y colonialistas del conocimiento y, por lo tanto, con un fuerte énfasis en el currículo nacional por sobre las modificaciones necesarias para atender (e incorporar) la diversidad cultural presente en diversos contextos educativos» (Espinoza, 2016, p. 2).

El PEIB se expresa en las escuelas en Programas de estudio de Lengua Indígena, tales como, lengua aymara, mapuzugun, quechua y rapa nui (reconocidas en la Ley. 19.253 de 1993, Ministerio de Planificación y Cooperación). Específicamente, en los Programas de Lengua Indígena mapuzugun (Ministerio de Educación, 2017), se incluyen los ejes de oralidad y de comunicación escrita. La comunicación oral se entiende como:

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 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. (Ministerio de Educación, 2011, p. 5)

Este eje se subdivide en tradición oral y comunicación oral, cuestión que releva el desarrollo de esta competencia en los niños y jóvenes indígenas mapuce. Para estos efectos, la tradición oral se entenderá como «patrimonio inmaterial de los pueblos indígenas. Por esta razón el 'Reconocimiento y

valoración del acto de escuchar como práctica fundamental de la Tradición Oral' ha sido considerado en los Objetivos Fundamentales y como Contenido Mínimo Obligatorio» (Ministerio de Educación, 2011, p. 5). Por otra parte, la comunicación oral:

[...] tiene por finalidad fomentar, a través de sus Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios, la práctica interaccional del idioma. Así como también es importante la utilización de vocabulario relacionado con nociones de espacio, tiempo y parentesco. Es importante enfatizar que las nociones espaciales y temporales son formas de describir el entorno profundamente ligadas a la cultura y entorno de cada Pueblo. (Ministerio de Educación, 2011, p. 6)

No obstante, la crítica de estos mismos pueblos radica en que, si bien el PEIB ha incorporado temáticas de sus culturas y lengua al currículo escolar, esto ha sido solamente para sectores con alta concentración de estudiantes indígenas, dejando relegada la cultura y lengua solo para ellos/as (Espinoza, 2016).

Paillalef (2018) realiza algunas aclaraciones respecto del *mapuzugun*, explicando que la expresión *mapu* no se agota en su significado: ella se utiliza también en otras dimensiones como, por ejemplo, la sociopolítica, o en un sentido religioso o sagrado. Paralelamente, la expresión *zugun* significa el habla de la tierra donde vive y transcurre la vida del hombre en estrecha comunicación con el resto de los seres vivos y demás elementos de la naturaleza.

Teniendo en consideración lo anterior, una revisión de los Programas de Lengua Indígena *mapuzugun* en Chile da cuenta de que el principio de la formulación del programa plantea una separación entre lengua y cosmovisión, de ahí que la enseñanza de la lengua se estructure lingüísticamente, excluyendo la importancia de rasgos identitarios y se parcialice en ejes de oralidad y comunicación escrita, tan solo. Estos ejes, a su vez, en tradición y comunicación oral (Ministerio de Educación, 2011). Cabe destacar, que la importancia de la educación intercultural se sustenta en una necesidad reivindicatoria (PEIB, 2010-2016), por tanto, podría estar desembocando en una intencionalidad de igualdad con el sistema nacional, lo que podría ser la razón de una segmentación disciplinar imitadora. Se advierte la importancia de la lengua en esta intención demandante, sin embargo, sus alcances culturales, sociales e históricos carecen de la corporeidad territorial. De otro modo, los propósitos culturales propuestos en la asignatura de lengua indígena mapuce, están planteados como logros cognitivos, donde un contexto colonizador golpea la mística de una lengua cuya esencia es su corporeidad espiritual.

[...] del rol fundamental de la lengua indígena para el reconocimiento, valoración y respeto de la cultura, cosmovisión e historia de los pueblos originarios, se impone entonces el desafío de convertir la escuela en un espacio educativo en el cual se aseguren a sus estudiantes las oportunidades de aprendizaje de dicha lengua, de modo sistemático y pertinente a su realidad. (Ministerio de Educación, 2017, p.21)

Los factores culturales como la circularidad temporal y el espacio natural son planteados como otros aspectos de la cultura. En este punto, se reitera la segmentación occidental del conocimiento.

De esta forma, con la incorporación de la enseñanza de la lengua originaria se aspiró a transmitir en el aula, de forma más fluida, aspectos de las cosmovisiones indígenas tales como la circularidad del tiempo y la relación integral con la naturaleza. (Ministerio de Educación, 2017, p. 21)

El proceso de apresto a la lectura, llamada etapa de conciencia fonológica en los programas de estudio, es concebida como un proceso metalingüístico en el que el(la) niño(a) reconoce un espacio oral (no sonoro) que deberá reproducir para su incorporación social. Por consecuencia, introduce al(la) niño(a) en una instrumentalización de la lengua, en la medida que asume, arbitrariamente, una secuencia fonética de las palabras (estímulo respuesta), no como una instancia de armonización o de incorporación vocal a un entorno polifónico que está presente en la naturaleza y que constituye la génesis de la lengua mapuce.

Investigaciones focalizadas en la enseñanza de la lengua *mapunzugun* (Quilaqueo & Quintriqueo, 2017; Quintriqueo, 2010; Turra et al., 2013) dan cuenta que los saberes de la lengua mapuce ayudan a comprender el fenómeno lingüístico desde una episteme indígena, que da el soporte teórico-práctico necesario para dilucidar que no basta con una enseñanza instrumental de la lengua, al ser un proceso empírico-contextual. Es así que el saber de la lengua mapuce ejerce como corpus epistémico para sostener que el ímpetu colonialista —en la historia de la escolarización chilena— ha dejado de lado la lengua indígena, no solo como una técnica de comunicación entre «los indígenas» sino porque así, se asegura el olvido y desprecio de toda una cosmovisión.

Coherente con lo anterior, investigaciones respecto de la enseñanza de la comunicación oral en contexto indígena (Caniguan & Villarroel, 2017; Pérez Fernández, 2009; Quilaqueo et al., 2017; Quitián Bernal, 2017), plantean que, como práctica social, la oralidad se encuentra a cargo de personas especializadas en su conservación, quienes generalmente eran los adultos y ancianos. Para el pueblo mapuce «hay personas que guardan la memoria de su pueblo y tienen nombres específicos. Son los kimches o sabios, machis o

shamanes, logko, caciques o jefes, wewpife u orador» (Quilaqueo et al., 2017, p. 163). En este sentido, la oralidad cobra una vital importancia como forma de enseñanza del *mapunzugun*, cuestión que queda relegada a un segundo plano en los Programas de Lengua Indígena *mapunzugun*, ya que se concentra en la audición de relatos: «Audición y reproducción de canciones que incorporan sonidos de los seres de la naturaleza» (Ministerio de Educación, Decreto 280, 2009).

La oralidad, para este pueblo, ha sido utilizada como método educativo, que «ha permitido sostener la cultura y la formación de la persona mapuce. [...] En este sentido, la escritura no ha sido fundamental ni determinante para el desarrollo de la sociedad mapuce» (Quilaqueo et al., 2017, p. 161).

Pese a lo anterior, en Chile, como mencionan Treviño et al. (2017) existe un desplazamiento de las lenguas originarias, siendo contradictorio que los niños indígenas tengan como lengua materna al castellano: [...la oferta de la política estatal es la enseñanza de la lengua indígena como segunda lengua] (2017, p. 82).

Es así que la importancia de la enseñanza de la lengua indígena radica principalmente en:

[...] el sistema gramatical describiendo cómo se pueden combinar los elementos lingüísticos. No explica el funcionamiento de la lengua como medio de comunicación. Ni se dan cabida las contribuciones reales de los alumnos, tanto en su vertiente lingüística, como vital y experiencial. (Pérez Fernández, 2009, p. 301)

Lo anterior, motiva a pensar en una enseñanza de la lengua indígena, *mapunzugun*, con mayor pertinencia local a los territorios, pero al mismo tiempo a un currículo escolar que permita tal ampliación metodológica, sobre todo desde la experiencia docente del profesorado indígena que se desempeña en estos contextos. A partir de lo descrito, este estudio busca conocer el proceso de adquisición de la lengua indígena para su enseñanza, a partir de las voces del profesorado y miembros de la comunidad indígena, para aportar a los actuales programas de lengua indígena *mapuzugun*.

2. REVISIÓN TEÓRICA

2.1. Alcances sobre las Bases Curriculares Lengua y Cultura de los Pueblos Indígenas

Dentro de sus definiciones, las Bases Curriculares de Lengua y Cultura de los Pueblos Indígenas, resguardan la consistencia entre la asignatura y la trayectoria formativa o subsectores de los planes y programas; es decir, la progresión de sus objetivos de aprendizaje (OA) evidencian una concordancia temática y procedimental con los conocimientos e indicadores evaluativos declarados en el resto de las asignaturas que se imparten en cada nivel. Por tanto, se homologa el proceso fonológico, sintagmático y discursivo del español. Esta fundamentación curricular (Consulta Indígena, Ministerio de Educación, 2021) también auspicia la no división de la oralidad de la lengua con los aspectos espirituales y naturales. Incluye, el principio de que los elementos existentes en la naturaleza son la base del conocimiento.

Este mismo documento reconoce cuatro ejes curriculares: 1. Territorio, 2. Cosmovisión, 3. Lengua y tradición oral y 4. Tecnologías, técnicas y artes ancestrales. Esta separación debe responder en la práctica de modo integral, dada la naturaleza del conocimiento cultural. Se suma la declaración de que los OA deben dirigirse a logros lingüísticos. Señala que el perfil de egreso del (la) estudiante de sexto año básico deberá ser una secuencia lingüística de escuchar, hablar, leer y reflexionar sobre su identidad.

Por otro lado, curricularmente los OA de primer año en la asignatura de Lengua y Cultura, plantean el logro del reconocimiento de sonidos propios de la lengua, como conocer palabras culturalmente significativas. Objetivos que se consolidarán en segundo año por medio de la descripción del medio natural, utilizando palabras en lengua indígena.

En la Tabla 1, se hace un paralelo de estos OA del Programa de Educación Intercultural Bilingüe 2010-2016 para Lengua Indígena mapuzugun (Ministerio de Educación, 2017) con los del programa nacional de primer año en la asignatura de Lengua y Literatura (Ministerio de Educación, 2018).

Tabla 1. Paralelo OA Lengua Indígena y Lengua y Literatura

Lengua y Cultura de los pueblos Indígenas	Lengua y Literatura
Reconocer en el contexto, sonidos propios de la lengua indígena y conocer palabras culturalmente significativas	OA3 Identificar los sonidos que componen las palabras (conciencia fonológica) Reconociendo, separando y combinando sus fonemas y sílabas

Nota: Elaboración propia a partir de Mineduc (2017, pp. 21-22); Ministerio de Educación (2018, p. 46).

Los Objetivos Fundamentales de primero y segundo año básico en Lengua y Cultura, dimensión de la Oralidad, en Tradición Oral, el(la) estudiante deberá escuchar y comprender diversos tipos de relatos locales, como también reproducir canciones tradicionales. En el aspecto Comunicación Oral de esta misma dimensión, se especifica como logro: Conocer y practicar saludos y relatos. Se suma a estas observaciones que como CMO (Conocimiento Mínimo Obligatorio) los AE (aprendizajes esperados) de lo(a)s estudiantes serán: Reconocer normas de escucha e instrucciones, importancia de su Lengua y la identificación de expresiones (Ministerio de Educación, 2017).

2.2. Conciencia fonológica o exploración sonora

La conciencia fonológica se reconocerá como una «Zona de Desarrollo Próximo» (Bravo, 2002) a la lectura. Su ejercicio se extiende desde el periodo preescolar al primer año básico. A modo de retrospectiva, el proceso se visibiliza en la Figura 1.

Figura 1. Conciencia fonológica, fonémica y fonética



Nota. Elaborado a partir del texto de Osewalt (s/f).

Los pasos se distribuyen desde el reconocimiento del sonido, siempre en el campo del lenguaje, hasta la conexión auditiva a un sema: Fonema, grafema, sema (Osewalt, s/f). Este trayecto que se replica, como hemos visto tanto

en los OA iniciales en las asignaturas de Lengua y Cultura como Lengua y Literatura, se enmarcan en la ejecución de la lengua como un código preestablecido donde el(la) estudiante se incorpora y convencionaliza.

Por otro lado, cabe enfocarse en el sonido o existencia fonética. El sonido, desde una perspectiva física, se reconoce como una perturbación que se propaga en medio elástico que, en términos fisiológicos, acontece desde la compleja articulación de un aparato fonador (Castañeda, 2001). Si bien esta apreciación es fundamentalmente orgánica, es también el sonido un espacio de significación e identidad. Un instrumento que favorece la relación de una persona con su entorno natural. Este espacio libera de la dependencia visual e introduce al reconocimiento de texturas, vibraciones y resonancias (Romero & Palmett, 2015). Así, el sonido pre-existe a la voz. Se suma el concepto fonema como una unidad que se vincula al lenguaje articulado y, por consecuencia, arrastra un significado. De este modo la secuencia fonema, grafema y sema son secuencias propias del aparato fonador y no incorpora la antesala sonora y sus significaciones identitarias (Romero & Palmett, 2015). De este aspecto surge un nuevo punto: la memoria sonora. Los sonidos adquieren valor semántico por asociación de experiencias sociales y particulares, es decir, constituyen una memoria comunitaria (Herrero & Lutowicz, 2010). La intangibilidad y fugacidad del sonido, si no por sinestesias, se terminan constituyendo en grafemas (Lutowicz, 2012).

La exploración sonora, constituye un recurso metodológico en la enseñanza de las artes musicales como en la educación física. Su base teórica se sustenta en el principio de juego, cuyos tres componentes son para Jean Piaget (1961): juego sensorial motor, juego simbólico y juego de reglas (Díaz & Riaño, 2007). La composición de un código, así el musical, por ejemplo, comienza con la exploración o búsqueda que permite reconocer sonidos y ruidos (uno melódico y el otro disonante) de nuestro espacio o territorio (Díaz & Riaño, 2007).

3. METODOLOGÍA

Se trabajó desde una perspectiva participativa de la investigación (Heron & Reason, 1997), y desde una concepción transformadora de la realidad (Mertens, 2018; Mertens & Wilson, 2019) en coherencia con los enfoques participativos cuando se trabaja en contextos indígenas (Chilisa, 2020). En ese marco orientador, se trabajó con una comunidad indígena *mapuce bafkehce*, con el enfoque dialógico-*kishu kimkelay ta che* (Ferrada & Del Pino, 2018; Del Pino & Ferrada, 2019). Son cuatro principios epistemológicos que se

respetan en este tipo de trabajo: 1) diversidad histórico-situacional, que promueve el reconocimiento de la diversidad de lenguajes y de prácticas de los contextos culturales. Este principio moviliza hacia la búsqueda de una pertinencia histórica del conocimiento, 2) reciprocidad gnoseológica, que se funda en comprender y rescatar los saberes, enseñanzas y aprendizajes que generan las culturas humanas que no se rigen por un modelo formal, que se vinculan entre sí y nacen a través del diálogo, de forma simultánea, 3) pensamiento epistémico, que sitúa a los participantes de la investigación en una construcción de conocimiento a partir de lo que no conoce y nombrar aquello que no tiene nombre y 4) racionalidad expansiva, que opera sobre la base de dialogar entre la racionalidad occidental, convivencia entre el mundo del sistema y el mundo de la vida; con la racionalidad indígena, que enseña otras formas de construcción de conocimiento y de equilibrio experiencial entre lo visible y lo invisible, por lo tanto, permite la relación con diversas formas de conocimiento (Ferrada & Del Pino, 2018).

Considerando lo anterior, se conformó una comunidad de investigación, con la totalidad de agentes de la escuela, a saber: tres profesoras mapuce, tres profesores mapuce, tres estudiantes de pregrado que colaboran en la escuela, dos kimces y dos académicos. Siendo un total de trece personas que se constituyeron como comunidad de investigación.

La comunidad de profesorado mencionada está ubicada en territorio indígena bafkehce en la región de La Araucanía, Chile. El territorio bafkehce refiere a comunidades que habitan el borde costero, siendo esta característica la que define su identidad mapuce.

3.1. Procedimiento de recogida de información y validación

Para esta investigación, se recogió información desde el año 2018 hasta el año 2020. Se trabajó con el procedimiento de conversación dialógica (Ferrada & Del Pino, 2018), propio de la metodología asumida. Este procedimiento consistió en un diálogo en profundidad junto con una persona que la comunidad considera clave para profundizar sobre el objeto de estudio, de acuerdo con su experiencia, es así que se tuvo una conversación con aquellas personas consideradas expertas en temas socioculturales y ancestrales, como los *kimces* y el profesorado. Con cada persona se realizó tres conversaciones dialógicas a lo largo del presente estudio, con el fin de recabar en mayor profundidad y en un lapso de tiempo considerable distintas apreciaciones, reflexiones y descripciones de las personas según la temática de estudio. En total se realizaron veinticuatro conversaciones dialógicas; para el caso del profesorado en

las instalaciones de la escuela de estudio y con los *kimces* en sus casas. Cada conversación tuvo una duración aproximada de una hora y media, en base a un guión semiestructurado con preguntas abiertas, las que fueron grabadas en audio y luego transcritas para su análisis. Las preguntas de cada conversación fueron consensuadas con cada participante y se elaboraron con base en las experiencias de enseñanza de la lengua mapuzugun y conocimientos ancestrales de lengua mapuce.

El proceso de validación del conocimiento en este tipo de metodología participativa, es algo que se realiza durante toda la investigación. Para esto, se utilizó el procedimiento denominado *az kintun* que significa en lenguaje mapuce «mirar con atención, con la intención de buscar y encontrar algo en conjunto con otros» (Ferrada & Del Pino, 2018, p.10). Para ello, la información recolectada, se organizó en mapas conceptuales para ser compartida con la comunidad participante. Esto permitió que cada miembro de la comunidad de investigación, se pronunciara respecto de los conceptos en lengua indígena mapuce —mapuzugun—, las definiciones otorgadas y el sentido construido para la investigación. Es así que se organizó la información según prioridad de conceptos y contenidos en función de dar cuenta del objetivo propuesto (Chilisa, 2020). Lo anterior, implicó una revisión permanente de los resultados, hasta alcanzar acuerdos colectivos sobre la validez de los mismos.

4. RESULTADOS

En términos generales, a partir de la revisión metodológica sugerida por los textos ministeriales (revisado anteriormente), se detecta una propuesta de adquisición lingüística tradicional, es decir, la apropiación de un segundo código, ya sea reconocimiento fonético, adquisición de vocabulario, conformación de frases y construcción de oraciones. Sin embargo, los hallazgos de esta investigación dan cuenta de que el proceso de apresto debiera plantearse desde una conciencia ecosonora, puesto que la naturaleza se funde en la lengua, es decir, ‘estar’ y ‘ser’. Esto facilitaría la memorización del sonido natural y por consecuencia la apropiación espontánea de la fonética lingüística propia. Al establecerse la apropiación fonética como un reconocimiento y no conocimiento, la iniciación lingüística está ligada a una conciencia territorial, que justifica las variantes lingüísticas y fortalece la identidad con su propio espacio.

Como expresa un profesor:

Profesor 1: ... hay una relación estrecha, por el cómo se crea el mundo desde la visión nuestra, con los propios sonidos de los fenómenos naturales [...] por

ejemplo, cuando explota los cerros y los volcanes, desde allí entonces en el idioma hay sonidos explosivos como se le llaman ¿cierto?, y también sonidos suaves, sonidos fonéticos que no son tan fuertes y está en los pasos, en el caminar que daba la *lagmien*, la mujer, en el proceso como se fueron gestando los *Ixofij Mogen* aquí en el *Az Mapu*. Entonces hay una relación muy estrecha de la creación del Mogen Mapuce con el idioma, con la vivencia y cómo se va transmitiendo el *kimvn*, el conocimiento. (Extracto de Conversación dialógica)

Figura 2. Resultados generales



Nota. Fotografía extraída de registro proyecto Fondecyt Iniciación 11180316. Dibujos de Google Images.

Cabe destacar la incorporación del sonido humano de la mujer (*lagmien*) como de procedencia natural, según palabras del profesor. Esta continuación natural en los pasos femeninos, de ahí la gestación *Ixofij Mogen* como otro ejemplo del origen ecosonoro.

A partir de lo anterior, es que se presentan las tres siguientes relaciones: sonido-acción, onomatopeya-toponimia y naturaleza-lengua.

La primera relación, **sonido-acción** permite entender que la voz es humana para occidente, y se entiende como un sonido rígido que es emitido por una persona. En cambio, para el pueblo mapuce el sonido es propio del *ixofij mogen*, es decir, «de todas las formas de vida sin excepción, la existencia de la vida y sus distintas formas en cada una de las dimensiones del mapu (wenumapu,

nagmapu y miñchemapu)» (Melin et al., 2019, p. 48). Entendiendo que la relación del ser (*che*) mapuce con el *mapu* (territorio) es integral, a diferencia de la relación del hombre occidentalizado con la biodiversidad, que es una relación fragmentada, donde el establecimiento de relaciones hombre-naturaleza es por superioridad de poder. Entonces, cuando una profesora explica:

[...] cuando se habla de bafkehmapu (territorio que bordea el lago y mar), es porque nosotros tenemos sonidos, //sh// que está incorporado en nuestra lengua [...]. Usamos este sonido //sh// porque ese es el sonido del mar, cada vez que el mar bota las olas, nosotros tomamos ese sonido y está incorporado en distintas palabras que usamos. (Profesora 1, extracto de Conversación dialógica)

Es el sonido primero y luego el lenguaje, a diferencia del castellano, que por medio del lenguaje y a través de él, damos cuenta de los objetos, las cosas; en mapuzugun, son las «cosas» las que emiten un sonido. Lo que, en términos occidentales, entendemos y categorizamos como «VOZ».

En cuanto a la **relación onomatopeya-toponimia**, la lengua indígena del mapuce (mapuzugun) es una lengua onomatopéyica, el signo lingüístico rompe su arbitrariedad. Por otro lado, toponímico, debido a la variante lingüística territorial.

Profesora: nosotros, los bafkehce (personas del bordemar) tenemos ciertos sonidos de palabra, pero en general nosotros nos entendemos con los distintos territorios, sin tener mayores dificultades, y si uno sigue la conversación (con otra persona), sabe qué cosa quiso decirme con esa palabra, con esa forma que me está hablando. Eso son, por ejemplo, uno lo observa y el pueblo mapuce en general tiene un solo idioma, va tomando particularidad con estos sonidos /ng/ /tra/ o /mg/, ya te decía por ejemplo el sonido /sh/ está incorporado en nuestra lengua, cuando las olas rompen en las rocas. Pero otras palabras en otras partes son igual, el mismo saludo, cómo nosotros nos expresamos, lo afectivo que hay que hacer, qué palabras se usan, cuáles van en negación, cuándo no está bien, cuándo está mal, todo eso, el idioma en sí, a nivel de *wallmapu* nosotros nos entendemos (Extracto de Conversación dialógica, Profesora 2)

La **relación entre naturaleza-lengua**, da cuenta del ‘estar’ en el territorio y luego ‘ser’ de allí. Para la enseñanza de la lengua, indican los profesores que «primero habría una memorización del sonido y luego una imitación del mismo» (Profesor, Extracto de conversación dialógica). Dice una profesora cuando se discute acerca de cómo evaluar la enseñanza de la lengua, y ella explica que una vez que los y las estudiantes manejen un vocabulario adecuado, deben identificar «qué sonidos son los que corresponden a las palabras que a él

le corresponden en el vocabulario de él, incorporado. Así se tiene que evaluar, hasta que logre hacer el sonido, adquiriendo sonidos que son propios de acá, del territorio bafkehce» (profesora 1, extracto de Conversación dialógica).

Luego de la memorización e imitación del sonido, vendría un proceso de captación del sonido natural y luego adquisición de la fonética mapuce.

Profesora 3: uno cuando va al mapu santo, uno escucha ciertos sonidos, el que no va concentrado no puede escuchar ninguna cosa, al igual que las aves, pero el que se concentra, los árboles solitos van haciendo los sonidos. Por ejemplo, el sonido /tr/ ese es de los árboles, no es sonido de otro lado (...) De los árboles porque cuando las ramas chocan unas entre otras, entre los árboles también el viento que va soplando, va permitiendo también que vayan saliendo ciertos sonidos que en otro lado unos no los escucha y así, entre los árboles, entre los animales, todo lo que nosotros tenemos permitió este idioma que nosotros tenemos, gracias a la observación y escuchar con atención, también. Entonces por eso te digo yo, si vas a la montaña a caminar, a jugar, no vas a escuchar nada, pero si alguien va concentrada, a *sacar* un lawen (plantas), alguna cosa, va con otra disposición y ahí sí. Cuando sopla el viento, cuando los árboles se mueven si uno va a sacar los frutos, todo produce sonido, porque hay tanto fruto en este tiempo... la murta, la mora, el chupón, todo y las aves también, que hay aves que se instalan en ciertos árboles, otras que no, entonces, todo eso ayudó para nuestro idioma. Yo no sé cómo, uno a veces no se sienta a pensar, pero cómo hubo tanta observación ... (profesora 3, extracto de *az kintun*).

La enseñanza de la lengua es compartida entre la naturaleza y el profesor, de ahí la importancia de una enseñanza situada, la extensión de la lección de la sala de clases con el bosque, el mar, el territorio inmediato.

5. DISCUSIÓN

Primeramente, desde una perspectiva semántica, es posible reconocer el carácter performativo espacial de la lengua, es decir, su ejecución es por el carácter onomatopéyico, acción natural simultáneamente, de ahí la división de *zugu* y *zugun* propia de la lengua mapuce. La realización concreta del habla (*zugun*) conlleva una evocación territorial. Los hablantes reviven la presencia de sus propios orígenes, de ahí la tendencia mayormente fricativa u oclusiva, según sea las características geográficas. La expresión *zugu* da cuenta del «tema» del que se habla y *zugun*, del lenguaje y la comunicación. Como indica Catriquir (2007), para la sociedad mapuce, se reconocen entonces diversos *zugun* «que representan cadenas de significaciones que habrían llevado a la identificación de las voces de la naturaleza y, posteriormente, a su codificación...» (Catriquir, 2007, p. 59). Explica una profesora, que para la enseñanza de la lengua es importante que

los niños se encanten con nuestro idioma, que manejen conceptos, temáticas, *zugu*, y que vayan cada vez más ordenando frases, oraciones y que fueran hablantes, ahí viene el *zugun*. Depende de los contextos, el *zugu* es el sonido, lo que uno habla, pero también la actividad que tú puedes desarrollar. (Profesora 2, Extracto de Az kintun).

Por otro lado, la relación integral del ser (*ce*) y el *mapu*, conlleva la necesidad de oír el *zugu* como tema, asunto que el mapu emite sonido. Entonces, es cuando podemos emitir *zugun*, es decir, mensajes, señales o comunicar acerca de algo. El *zugun* da cuenta de la relación de lugar, desde donde el sujeto emite un mensaje o se comunica con otro, respecto de un sonido propio del *mapu*, un *zugu* específico. La palabra subyace en su condición polisémantica, el sonido está en estrecha relación con la acción de comunicación y de acción física.

A partir de la revisión de los fundamentos de las bases Curriculares de la asignatura Lengua y Cultura de los pueblos originarios, es posible observar una inconsistencia entre la concepción integradora del Territorio, Lengua y Espiritualidad y los Objetivos de Aprendizaje (OA) como Objetivos Fundamentales Esperados (OE). La similitud de los propósitos curriculares no evidencia una fusión. Se percibe el aprendizaje como un subsector de aprendizaje más que homologa el proceso de adquisición idiomática. Las limitaciones de concebir como punto de partida el fonema sin una génesis territorial, replica la arbitrariedad del signo lingüístico para occidente. La adquisición lingüística debe ser precedida por un proceso ecosonoro que facilite la concepción indivisible de Lengua - Tierra.

La concepción fisiológica del fonema como manifestación meramente humana, se contradice con la noción de pertenencia cultural de las comunidades. Para la enseñanza del *mapuzugun*, la exploración sonora debe ser vista no como una actividad pedagógica, sino como una unidad, cuyos objetivos de aprendizaje preceden a la «zona de desarrollo próximo» que constituye la conciencia fonológica.

Resulta un desafío incorporar en el currículum actual el aspecto estudiado, no solo por la readecuación de OA y OE, sino por la información fonética que esto acarrea para el registro sonoro de los espacios. Por consecuencia, una mayor distinción dialectal de la lengua a partir de las diversidades territoriales. El sonido ha sido sustituido por ruidos por la depredación del bosque, las alteraciones de las aguas, las redirecciones del viento y, sin duda, se estimulará el rescate de una memoria sonora comunitaria.

6. CONCLUSIONES

La revisión del Programas de Lengua Indígena mapuzugun presenta una dicotomía entre la adquisición de la lengua y la cosmovisión. Al abordarse como unidades independientes, se transgrede el principio de integración cultural (*rakizuam ka mapuzugun*). La declaración de rescate cultural como uno de los objetivos del programa, reproduce el proceso formativo de la adquisición del español, por tanto, la génesis auditiva natural, que las evidencias han arrojado en el presente estudio, se resumiría en la escucha de cantos y reconocimientos de sonidos naturales plasmados por la voz humana. La pertenencia telúrica de la lengua se omite privilegiando su propósito utilitario y posterga una génesis que pudiese operar como estímulo lúdico de su aprendizaje. El principio de arbitrariedad del significante (Saussure, 1984) sobre el significado que constituye la base del signo lingüístico desde 1916 para occidente, es para el *mapuzugun* improcedente, pues el fonema (sonido) no es arbitrario, sino motivado por los sonidos y las voces naturales.

La importancia que adquiere la naturaleza en esta conciencia sonora, ya no fonética, conlleva a reconocer la preexistencia del tiempo y el espacio (*Az mogen wajontu mapu mew*) antes de la incorporación humana. Esta etapa inicial en el proceso de adquisición de la lengua adquiere una dimensión espiritual distinta donde las palabras son el eco de un entorno que debe preservarse.

Agradecimientos

Agradecemos al proyecto Fondecyt Regular 1220783, financiado por la Agencia Nacional de Investigación, ANID, de Chile.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bravo Valdivieso, L. (2002). La conciencia fonológica como una zona de desarrollo próximo para el aprendizaje inicial de la lectura. *Revista Estudios Pedagógicos*, (28), 165-177. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052002000100010>
- Caniguan, N., & Villarroel, F. (2011). *Muñkupe ũlka ntun. Que el canto llegue a todas partes*. LOM.
- Catriquir, D. (2007). Mapunzugun: una contribución al reposicionamiento de la denominación de la lengua de la sociedad mapuche. En T. Durán Pérez., D. Catriquir., y A. Hernández Sallés. (Comps.), *Patrimonio cultural mapunche. Derechos lingüísticos y patrimonio cultural mapunche*, Volumen 1. Universidad Católica de Temuco.
- Chilisa, B. (2020). *Indigenous research methodologies*. Sage.

- Castañeda, P. F. (1999). *El lenguaje verbal del niño: ¿cómo estimular, corregir y ayudar para que aprenda a hablar bien?* UNMSM. https://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/libros/linguistica/leng_ni%C3%B1o/indice.htm
- Dietz, G. (2015). Prólogo. En G. Williamson y F. Flores, *Estado del arte de la Educación Intercultural Bilingüe en Chile, 1990-2013* (pp. 9-14). Ediciones Universidad de la Frontera.
- Del Pino, M., & Ferrada, D. (2019). Construction of educational knowledge with the Mapuche community through dialogical-kishu kimkelay ta che research. *Educational Action Research*, 27(3), 414-434.
- Díaz, M., & Riaño Galán, M.E. (2007). *Creatividad en educación musical*. Editorial Universidad de Cantabria.
- Espinoza, M. (2016). Contextos, metodologías y duplas pedagógicas en el programa de Educación Intercultural Bilingüe en Chile: una evaluación crítica del estado del debate. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(1), 1-16. <https://www.semanticscholar.org/paper/Contextos%2C-metodolog%C3%ADas-y-duplas-pedag%C3%B3gicas-en-el-Alvarado/8d98e2f1785d27ab583a95ebd24abd9f49da2050>
- Fernández, M., & Hauri, S. (2016). Resultados de aprendizaje en la Araucanía. La brecha de género en el SIMCE y el androcentrismo en el discurso de docentes de lenguaje y matemática. *Revista Calidad en la Educación*, 45, 54-89. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/caledu/n45/art03.pdf>.
- Ferrada, D., & Del Pino, M. (2018). Dialogic-kishu kimkelay ta che educational research: participatory action research. *Educational Action Research*, 26(4), 533-549.
- Heron, J., & Reason, P. (1997). A participatory inquiry paradigm. *Qualitative Inquiry*, 3(3), 274-294.
- Herrero, A., & Lutowicz, A. (2010). La memoria sonora. Una nueva mirada para la historia argentina reciente. En S. Espinosa (Comp.), *Escritos sobre Audiovisión: lenguajes, tecnologías, producciones* (pp. 169-181). Ediciones UNLa.
- International Labour Organization on Indigenous and Tribal Peoples, ILO (2006). *Indigenous and Tribal Peoples Convention*. https://www.ilo.org/dyn/normlex/en/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:C169
- Lutowicz, A. (2012). Memoria sonora: una herramienta para la construcción del relato de la experiencia concentracionaria en Argentina. *Revista Sociedad y Equidad*, (4). <https://doi.org/10.5354/0718-9990.2012.20941>
- Melin, M., Mansilla, P., & Royo, M. (2019). *Cartografía cultural del wallmapu. Elementos para descolonizar el mapa en territorio mapuche*. LOM.

- Mertens, D., & Wilson, A. (2019). *Program evaluation theory and practice*. Guilford.
- Mertens, D. (2018). *Mixed methods design in evaluation*. Sage.
- Ministerio de Educación. (2021). *Informe final. Consulta indígena sobre Propuesta de Bases curriculares para la asignatura de Lengua y Cultura de Pueblos Indígenas de 1º a 6º año básico*. Gobierno de Chile. <https://consultaindigena.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/111/2021/09/informe-final-indigena-web.pdf>
- Ministerio de Educación. (2018). *Lenguaje y comunicación. Programa de estudio primer año básico*. Gobierno de Chile. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-18871_programa.pdf
- Ministerio de Educación. (2017). *Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) 2010-2016*. Gobierno de Chile. <https://peib.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/05/20180226-PEIB-2010-2016-Versi%C3%B3n-Final.pdf>
- Ministerio de Educación. (2011). *Programa de estudio primer año básico sector Lengua Indígena Mapuzugun*. Gobierno de Chile. https://peib.mineduc.cl/wp-content/uploads/2016/04/201103311112050.ProgMapuzugun_1basicoFinal.pdf
- Ministerio de Educación. (2009). *Decreto 280 Marco curricular Sector Lengua Indígena*. Gobierno de Chile. <http://peib.mineduc.cl/recursos/decreto-sli-no280-marco-curricular-sector-lengua-indigena-2/>
- Ministerio de Planificación y Cooperación. (1993). *Ley 19.253, Establece normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas, y crea la corporación nacional de desarrollo*. Gobierno de Chile. <http://bcn.cl/1uw3z>.
- Osewalt, G. (S/f). *Conciencia fonológica, conciencia fonémica y fonética: Lo que necesita saber*. Ceril. <http://ceril.net/index.php/articulos?id=244>
- Paillalef, J. (2018). *Los mapuches y el proceso que los convirtió en indios*. Catalonia.
- Pérez Fernández, C. (2009). La lengua oral en la enseñanza Propuesta para la programación de contenidos de lengua oral y el diseño de tareas orales. *Didáctica. Revista Lengua y Literatura*, 21, 297-318.
- Piaget, J. (1961) *La formación del símbolo en el niño*. Fondo de Cultura Económica.
- Quintriqueo, S. (2010). *Implicancias de un modelo curricular monocultural en contexto mapuche*. LOM.
- Quitián Bernal, S. (2017). Oralidad y escritura: campos de investigación en pedagogía de la lengua materna. *Revista Praxis & Saber*, 8(16), 133-153.

- Quilaqueo, D., & Quintriqueo, S. (2017). *Métodos educativos mapuches: retos de la doble racionalidad educativa. Aportes para un enfoque educativo intercultural*. Ediciones Universidad Católica de Temuco.
- Quilaqueo Rapimán, D., Fernández, C., & Quintriqueo Millán, S. (2010). *Interculturalidad en contexto mapuche*. EDUCO - Universidad Nacional del Comahue.
- Romero-Moreno, M.C., & Palmett Garay, G. (2015). El sonido como espacio de significación e identificación. Reflexión a propósito del proyecto Fonoquilla. *Revista Luciérnaga*, 7(13), 32-41.
- Saussure, F. (1984). *Curso de Lingüística General*. Planeta Agostini.
- Treviño, E., Morawietz, L., Villalobos, C., & Villalobos, E. (2017). *Educación intercultural en Chile*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Turra, O., Ferrada, D., & Villena, A. (2013). La especificidad del contexto indígena como requerimiento para la formación inicial del profesorado. *Revista Estudios Pedagógicos*, XXXIX(2), 329-339, <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v39n2/art20.pdf>

Autores correspondientes: María Clara Rivas Rivas (maria.rivas@uct.cl), Miguel Del Pino (mdelpino@ucm.cl)

Roles de autores: Rivas Rivas, M. C. Conceptualización, Metodología, Validación, Análisis formal, Investigación, Escritura-Borrador original, escritura-Revisión y edición; Del Pino, M. Conceptualización, Metodología, Validación, Análisis formal, Investigación, Recursos, Escritura-Borrador original, Escritura-Revisión y edición.

Cómo citar este artículo: Rivas Rivas, M. C., & Del Pino, M. (2023). Enseñanza del mapuzugun en Chile: ecosonoridad como apresto a la adquisición de la lengua indígena. *Educación*, XXXII(62), 185-203. <https://doi.org/10.18800/educacion.202301.008>

Primera publicación: 31 de marzo de 2023 (<https://doi.org/10.18800/educacion.202301.008>)

Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0), que permite el uso, la distribución y la reproducción sin restricciones en cualquier medio, siempre que se cite correctamente la obra original.